
Simrit Khatra
« Je parle du française, où ? »
Interlangue française d'un germanophone
Étude longitudinale du lexique
innsbruck university press

SERIES

Studien des Interdisziplinären Frankreich-Schwerpunkts der Universität Innsbruck 8

Series-Editors: Eva Lavric, Romana Kaier, Ludovic Milot



innsbruck university press

Simrit Khatra

« Je parle du française, où ? »

Interlangue française d'un germanophone
Étude longitudinale du lexique

Simrit Khatra
Institut für Romanistik, Universität Innsbruck

Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung des Vizerektorats für Forschung und des Frankreich-Schwerpunkts der Universität Innsbruck gedruckt.

Universität Innsbruck
1. Auflage

Umschlag: Ivan Leuzzi
Produktion: Prime Rate Kft.
www.uibk.ac.at/iup
ISBN 978-3-902936-20-2

Table de matières

1 Introduction

La maîtrise de langues étrangères est incontestablement un enrichissement qui présente des avantages considérables dans la vie professionnelle et privée. La Commission Européenne veut même que dans l'Union Européenne chaque élève maîtrise « au moins deux langues étrangères »[1], et elle note qu'il faudrait faire de cet objectif « une priorité ».

Vu le consensus quant à l'importance de l'apprentissage de langues étrangères et le grand nombre de personnes concernées, il est étonnant que le processus de cet apprentissage soit relativement peu étudié du point de vue linguistique. Certes, il y a des théories linguistiques qui décrivent l'apprentissage de langues étrangères, mais la recherche empirique dans ce domaine est insuffisante.

Faisant face à ce manque de recherche, notre travail, qui consiste d'une partie théorique (chap. 2) et d'une partie empirique (chap. 3), se place dans le contexte de la recherche sur la langue des apprenants, plus précisément de celle sur l'interlangue.

Apparemment, au moins au début de l'apprentissage, la langue des apprenants n'est pas identique avec la langue cible. Or, quand on commence à apprendre une langue étrangère, que parle-t-on ? Est-ce une version fautive de la lange cible ? Ou plutôt une variante incomplète ? Ou tout à fait autre chose ? Et si c'est une variante, est-elle la même pour tous les apprenants ou y en-a-t-il autant qu'il y a d'apprenants ? Telles sont les questions que traitent les théories de l'analyse de la langue des apprenants. Elles s'inscrivent dans des traditions différentes, que nous présenterons au début de notre partie théorique (chap. 2.1) : l'analyse contrastive (chap. 2.1.1), l'analyse d'erreurs (chap. 2.1.2) et l'analyse de l'interlangue (chap. 2.1.3). Comme notre travail empirique se placera dans le cadre de l'interlangue, nous présenterons plus en détail celle-ci et ses spécificités (chap. 2.2) et nous indiquerons pourquoi c'est ce courant de l'analyse de la langue des apprenants que nous préférons.

Pour décrire linguistiquement la langue des apprenants, il faut des études dans tous les domaines du savoir langagier : du lexique à la grammaire (morphologie, syntaxe et phonologie). Dans l'apprentissage d'une langue, la maîtrise du vocabulaire et celle de la grammaire se complètent. L'apprentissage du vocabulaire en est une partie aussi importante que l'apprentissage de la grammaire. Néanmoins, dans l'analyse de la langue des apprenants le lexique est une partie particulièrement négligée.[2] Ce fait est d'autant plus grave que d'après plusieurs études dans la langue

---

1 Commission européenne 1995, 16.
2 Cf. Meara 1984, 229.

des apprenants, les fautes lexicales sont plus nombreuses que les fautes grammaticales.[3] Ceci nous amène à la question des fautes, une notion qu'il s'agit de définir. On peut se demander en outre pourquoi le lexique pose tant de problèmes aux apprenants et quelles sont les spécificités des fautes lexicales. Ce sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre au chapitre 2.1.2. dans le cadre de la présentation du courant de l'analyse d'erreurs.

Après avoir présenté les traditions de l'analyse de la langue des apprenants, particulièrement celles de l'analyse d'erreurs et de l'interlangue, nous nous consacrerons (au chap. 2.3) au processus d'apprentissage/d'acquisition de vocabulaire : Comment le processus d'apprentissage/acquisition de vocabulaire se passe-t-il généralement ? Quelles en sont les étapes ? Quel rôle joue le moment de l'apprentissage/acquisition dans la fréquence d'utilisation d'un mot ?

Contrairement à la recherche empirique sur le lexique dans la langue des apprenants, il existe beaucoup de recherches théoriques sur le fonctionnement psycholinguistique du lexique. Pour décrire l'organisation du lexique dans l'esprit humain, la psycholinguistique se sert du modèle du lexique mental. Nous verrons comment d'après ce concept les mots sont organisés dans notre esprit, comment ils sont activés quand nous en avons besoin et quelle est la relation entre les unités lexicales de langues différentes. Celles-ci sont-elles stockées dans des lexiques mentaux différents ou dans la même mémoire? Existe-t-il un lexique mental propre pour la langue des apprenants ? Si c'est le cas, quelles en sont les spécificités ? Et pourquoi les chercheurs en linguistique semblent-ils éviter l'exploration empirique de ce domaine ? C'est le chapitre 2.4 qui tentera de donner les réponses à ces questions.

Notre partie théorique s'achèvera sur le chapitre 2.5, dans lequel nous développerons une classification des fautes lexicales qui tient compte de l'origine des fautes, et qui se place dans le contexte de l'interlangue et en intégrant l'organisation du lexique mental.

L'apprentissage étant un processus, la méthode idéale de la recherche de la langue des apprenants est de faire des études longitudinales pour analyser sa dimension dynamique.[4] Si la recherche empirique sur la langue des apprenants est modeste, les études empiriques longitudinales sont particulièrement peu abondantes. Affrontant cette lacune, E. Lavric, professeur de linguistique à l'université d'Innsbruck, a initié l'exploration de corpus longitudinaux, constitués à partir de

---

3 Cf. p.ex. Krings 1992 ; Lauerbach 1982 cité d'après Koskensalo 2005, 118 ; Blaas 1982 cité d'après Meara 1984, 229. Cf. aussi le chapitre 2.1.2.3 .

4 Cf. Raupach ^{2}1997, 37 ; cf. Corder 1971 et Corder 1972 cités d'après Kielhöfer 1975, 141 ; cf. Koskensalo 2005, 123 et cf. Lavric 2009, 199.

l'ensemble des cahiers de français que différents élèves autrichiens germanophones avaient utilisés au cours de leur formation scolaire. Elle a organisé au semestre d'hiver 2007/2008 un séminaire sur l'« interlangue française des germanophones » où elle a fait analyser ces corpus longitudinaux par des étudiantes. Chaque groupe y explorait le développement de la langue d'un apprenant dans un domaine linguistique spécifique. Certes, comme le cadre temporel restreint, leur recherche était limitée à des petits domaines, tel que la distinction entre adjectif et adverbe, les pronoms personnels, la négation, la morphologie verbale, etc. Mais ces étudiantes (et nous en faisions partie) ont jeté les bases d'une recherche empirique longitudinale sur la langue des apprenants.

Eu égard à cette lacune, la partie empirique de ce travail se place aussi dans le contexte de l'analyse de la langue des apprenants, plus précisément dans celui de l'analyse de l'interlangue, car c'est le courant qui nous paraît le plus adéquat (cf. chap. 2.2). Comme le lexique est particulièrement peu étudié dans l'analyse de la langue des apprenants, nous avons choisi ce domaine comme objet d'étude. La question centrale de notre recherche est donc : comment le progrès de l'interlangue se manifeste-t-il dans le domaine du lexique ? La deuxième question qui nous intéresse est : quels sont, au plan linguistique, les obstacles les plus importants pour le progrès dans ce domaine ? Par là, nous espérons pouvoir apporter des impulsions concernant le lexique mental des apprenants d'une langue étrangère.

Notre étude se base sur l'analyse d'un corpus qui se compose de tous les cahiers de devoirs et de vocabulaire d'un élève autrichien germanophone accumulés pendant ses quatre années d'études du français, qu'il a faites de l'âge de 15 à celui de 18 ans, où il a finalement passé le bac en français langue étrangère. Il s'agit en tout de huit cahiers, dont quatre cahiers de vocabulaire, qui comportent en tout 276 pages à 17 lignes, et quatre cahiers de devoirs, qui comportent en tout 133 pages à 29 lignes. Le corpus pour notre recherche empirique consiste donc de 409 pages.

Pour correspondre au caractère évolutif de l'interlangue, la méthodologie de notre recherche est une étude empirique longitudinale. C'est-à-dire que, dans l'analyse de notre corpus, nous avons fixé l'attention sur les changements qui se produisent dans la compétence langagière au cours du temps. N'ayant pas de précurseurs dans l'étude longitudinale du lexique de l'interlangue, nous avons développé une méthodologie innovatrice, qui combine une analyse qualitative sous forme d'une analyse d'erreurs avec un volet « statistiques » :

Nous diviserons notre partie empirique en trois chapitres. D'abord, nous présenterons (au chap. 3.1) la totalité des fautes lexicales qui se trouvent dans le corpus étudié et nous en offrirons une analyse. Cette analyse suivra la classification des fautes lexicales proposée au chap. 2.5 et examinera les sources des fautes. Le centre d'intérêt de notre étude étant le processus d'apprentissage, nous explorerons

aussi les questions suivantes : la correction des fautes par le professeur est-elle un facteur de progrès ? C'est-à-dire, les mêmes fautes se répètent-elles, se modifient-elles ou y en a-t-il qui se répètent jusqu'à la fin de l'apprentissage ?

Comme le progrès de l'apprentissage dans le domaine du lexique ne se manifeste pas seulement dans les fautes lexicales et leur évolution, la deuxième partie de notre recherche empirique, le chapitre 3.2, évoquera le développement du lexique à travers les chiffres à l'exemple des sémèmes de verbes et de locutions verbales. D'abord, l'étude des cahiers de vocabulaire nous permettra d'exposer l'augmentation du vocabulaire appris par l'élève dans les quatre années d'étude. Ensuite, la comparaison des cahiers de vocabulaire avec ceux des devoirs permettra de répondre aux questions suivantes : Combien des mots notés dans ses cahiers de vocabulaire l'élève utilise-t-il activement dans ses exercices d'expression libre ? Combien de ces mots utilise-t-il de manière correcte au niveau lexical ? À quelle époque les mots utilisés dans la dernière année d'apprentissage ont-ils été appris ? La réponse à la dernière question donnera aussi des indications sur la mémorisation du vocabulaire appris.

Finalement, dans le chapitre 3.3., nous offrirons un résumé des résultats les plus importants de la partie empirique et nous les soumettrons à des interprétations, qui donneront brièvement réponse aux questions de recherche.

Nous espérons contribuer ainsi à une vue plus claire de la langue des apprenants dans son aspect lexical telle qu'elle se développe dans le courant de l'apprentissage.

2 Partie théorique

Pour illustrer le contexte dans lequel se place notre étude empirique, nous verrons d'abord les différentes traditions de l'analyse de la langue des apprenants (chap. 2.1), ce pour quoi nous approfondirons notamment le concept de faute ainsi que les classifications possibles d'erreurs. Nous présenterons plus en détail la théorie de l'interlangue (chap. 2.2), nous nous consacrerons ensuite au processus d'apprentissage/acquisition du vocabulaire (chap. 2.3) et au concept du lexique mental (chap. 2.4). Finalement, nous développerons une nouvelle classification des fautes lexicales, qui tient compte des aspects de l'organisation interne du lexique mental et du concept de l'interlangue (chap. 2.5).

2.1 Traditions de l'analyse de la langue des apprenants

Dans l'analyse de la langue des apprenants, il y a trois courants principaux qui diffèrent quant à des théories linguistiques et psychologiques associées et à leur objet d'étude : l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs et l'analyse de l'interlangue. Bien que nous les présentions ici séparément, on ne les peut pas considérer comme des écoles opposées, car, en réalité, il s'agit d'un continuum de conceptions et de méthodes dont les frontières sont vagues.[5]

2.1.1 Analyse contrastive

L'analyse contrastive, qui a comme arrière-plan la linguistique structurale distributionnelle de L. Bloomfield et la psychologie behavioriste de B. F. Skinner, est un courant populaire à partir de 1950.[6] « Pour l'analyse contrastive, l'objet d'étude est la structure des langues qui sont comparées afin de déterminer la source des difficultés des apprenants. »[7] Dans ce courant, on considère la langue de l'apprenant comme une version fausse de la langue cible[8] et la langue maternelle comme élément perturbateur permanent que l'on tâche, par conséquent, de bannir de la salle de classe.[9]

---

5 Cf. Larruy 2003, 58.
6 Cf. Larruy 2003, 60s.
7 Larruy 2003, 58s.
8 Cf. Lightbrown / Spada ^{2}1999, 72.
9 Cf. Larruy 2003, 60s.

D'après Wardhaugh 1970, l'analyse contrastive existe en deux versions, la version forte et la version faible.[10] L'hypothèse forte, qui identifie l'interférence de la langue maternelle comme source d'erreurs essentielle, tente de prévoir les fautes et de les prévenir en décrivant les différences entre la langue maternelle et la langue cible.[11] D'après cette hypothèse, « la confrontation structurelle des langues doit permettre de prévoir **toutes** les difficultés rencontrées par les apprenants. Ce qui est proche ou semblable est facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes. »[12] Cette hypothèse impliquerait que les difficultés qui résultent de la structure différente de deux langues seraient bidirectionnelles. C'est-à-dire que p.ex. les élèves germanophones apprenant le français auraient les mêmes problèmes avec une structure de la langue étrangère que leurs collèges francophones auraient avec cette structure en allemand.

Or, il s'est avéré que les difficultés d'apprentissage/acquisition[13] ne sont pas bidirectionnelles[14], que la version forte de l'analyse contrastive n'a qu'une pertinence limitée et qu'il y a des structures peu contrastées qui posent beaucoup plus de difficultés aux apprenants que d'autres qui sont fortement contrastées.[15] Donc, de nos jours, on ne part plus de l'hypothèse qui veut que la différence entre la structure de la langue maternelle et la langue cible représente la seule influence perturbatrice. On considère celle-ci comme une source d'erreurs parmi d'autres.[16] C'est la raison pour laquelle personne, en linguistique appliquée, ne défend plus la version forte de l'analyse contrastive.

Tout au contraire de la version faible, qui ne tente pas de prévoir toutes les fautes, mais qui compare les structures des langues dans un intérêt surtout heuristique. Contrairement à la version forte, elle est consciente du fait que les difficultés dans l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangères ne sont pas bidirectionnelles. L'analyse contrastive faible explique les difficultés différentes des apprenants (suivant le couple de langues concerné) p.ex. par l'existence de structures divergentes, qui, normalement, ne causent des problèmes qu'à un seul des

---

10 Cf. Wardhaugh 1970 cité d'après James 1990, 207.
11 Cf. Fisiak 1981 cité d'après James 1990, 205.
12 Larruy 2003, 64.
13 Dans ce travail nous ne ferons pas la différence entre apprentissage et acquisition, c'est pourquoi nous parlerons toujours d'*apprentissage/acquisition*. En général, on entend par *acquisition* un processus non guidé tel qu'il se fait chez un enfant pour sa langue maternelle ou chez un immigré qui ne suit pas de cours institutionnalisés. L'*apprentissage*, par contre, est lié à une volonté consciente de s'approprier les structures et règles de la langue étrangère liée à un enseignement plus ou moins formel.
14 Cf. Lightbrown / Spada ^{2}1999, 73.
15 Cf. James 1990, 205 ; Larruy 2003, 59 ; Edmondson / House ^{3}2006, 220 ; White 1989 citée d'après Lightbrown / Spada ^{2}1999, 86 et Edmondson / House ^{3}2006, 220.
16 Cf. Edmondson / House ^{3}2006, 220.

deux groupes d'apprenants. Au niveau lexical, il existe les divergences sémantiques, cf. l'exemple du schéma suivant :

wenn	
si (condition)	quand (temporalité)

Figure 1 : Structure divergente (d'après Lavric / Obenaus / Weidacher 2008, 7)

Les divergences sémantiques ne posent de problèmes qu'aux apprenants dont la langue maternelle est polysémique, tandis que les apprenants de l'autre langue n'ont pas de difficultés pour apprendre que leur langue cible ne dispose que d'un seul mot pour désigner des choses pour lesquelles leur propre langue maternelle distingue deux ou même plusieurs expressions. Ainsi, seuls les apprenants germanophones risquent de faire des fautes lexicales qui résultent de la polysémie de l'expression allemande *wenn*, tandis que les apprenants français n'y ont pas de difficultés.

Cet exemple montre que la fonction de la version faible n'est pas seulement de nature heuristique, elle explique aussi les fautes d'interférence. De cette façon, elle est utile aussi dans le cadre de l'analyse d'erreurs, dont nous parlerons dans ce qui suit.

2.1.2 Analyse d'erreurs

Contrairement à l'analyse contrastive qui, dans sa version forte, est une analyse *a priori*, l'analyse d'erreurs est une analyse *a posteriori* dont l'objet d'analyse sont les erreurs réellement produites par des apprenants.[17] Tandis que l'analyse contrastive a comme but de prévoir des fautes, l'analyse d'erreurs a d'après Lavric 2002 trois fonctions essentielles. Elle permet de comprendre l'origine de la faute (fonction heuristique), de l'expliquer à l'apprenant après qu'il l'a produite (fonction remédiale) et d'empêcher d'autres de faire la même faute en les rendant conscients des sources d'erreurs (fonction préventive).[18] L'étude scientifique de ce domaine,

17 Cf. Larruy 2003, 60.

18 Cf. Lavric 2002, 69ss. Lavric ajoute dans cette « invitation à l'analyse d'erreurs » encore une quatrième fonction : pour les enseignants, l'analyse d'erreurs a aussi une fonction psychohygiénique, car en pratiquant l'analyse d'erreurs, ils peuvent prévenir le désespoir face au fait que « les apprenant font et refont toujours les mêmes fautes ».

qui était depuis toujours pratiqué par les enseignants de langue étrangère[19], commence dans les années 70. On collectionne des fautes, on établit des collections d'erreurs (mais d'abord sans considérer le contexte de leur production) et on développe une multitude de classifications.[20]

Comme l'analyse d'erreurs est influencée par la linguistique générative de N. Chomsky et que la production langagière est considérée comme « un processus créatif s'appuyant sur des règles abstraites », on essaie de donner un statut positif à la faute.[21]

Cependant, on ne peut pas nier la connotation négative des expressions *faute* et *erreur*, ni le fait qu'en comparant la langue de l'apprenant avec la langue cible (considérée comme la norme)[22], l'on crée l'impression que la langue de l'apprenant a une valeur inférieure à la L2.

Dans ce qui suit, nous nous intéresserons plus en détail aux fautes que l'on trouve dans la langue des apprenants. Nous présenterons différentes possibilités de classer des fautes en général (chap. 2.1.2.2) et nous nous consacrerons ensuite à la spécificité de la faute lexicale (chap. 2.1.2.3). Mais tout d'abord, il s'agit de définir la notion de la *faute* (chap. 2.1.2.1).

2.1.2.1 Définition de la *faute*

Commençons par dire que les termes de *faute* et d'*erreur* sont pour nous synonymes.[23] Une définition de la faute n'est possible que si l'on définit la norme par rapport à laquelle on porte ce jugement.

> L'erreur peut […] être définie [soit] par rapport à la langue cible (point de vue a), soit par rapport à l'exposition [le contexte et la situation d'énonciation] (point de vue b). Mais par rapport au système intermédiaire de l'apprenant (point de vue c), on ne peut véritablement parler d'erreurs. On voit alors qu'il est impossible de

19 Cf. Edmondson / House [3]2006, 214.
20 Cf. Larruy 2003, 60ss. Pour différentes classification possibles, cf. le chapitre 2.1.2.2 de ce travail.
21 (Cf.) Larruy 2003, 71ss.
22 Cf. James 1990, 205.
23 D'autres auteurs, par contre, font cette distinction, p.ex. Corder 1967 (cf. chap. 2.1.2.2). Larruy 2003 opte pour l'utilisation exclusive du terme *erreur* dans l'enseignement de langues parce que le terme de « 'faute' est marqué par une connotation religieuse […] ». (Larruy 2003, 120).

> donner une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.[24]

En général, les définitions de la faute tiennent compte de cette difficulté. D'après le *Dictionnaire de didactique des langues*, « faute » « [d]ésigne divers types d'erreurs ou d'écarts par rapport à des normes elles-mêmes diverses. »[25] D'après Debyser / Houis / Rojas 1976, « La faute est un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné. »[26] Ces deux définitions respectent bien le fait que la norme puisse varier ; cependant, elles restent très vagues. La définition de Knapp-Potthoff 1987, par contre, est plus précise. Pour elle, les fautes sont

> Abweichungen von dem Repertoire von Äußerungen, das eine genau bestimmte Gruppe von (realen oder idealen) Sprechern der Zielsprache mit gleichen Mitteilungsintentionen in der gleichen Situation produzieren würde.[27]

Comme nous verrons au chapitre 2.1.3, dans le cadre de l'analyse de l'interlangue, on considère la faute comme point de départ pour un nouvel apprentissage et comme une condition de progrès. On assigne donc des attributs positifs à la faute, on la désigne p.ex. comme un « notwendiges Zwischenstadium […], in dem positive Keime für einen Fortschritt stecken. »[28]

Nous voulons retenir de cette dernière définition, qui dit que les fautes se produisent nécessairement au cours de l'apprentissage, qu'elles sont en effet une caractéristique de la langue des apprenants. Il nous paraît cependant nécessaire d'observer que les fautes ne sont pas forcément liées au progrès – comme le suggère la définition de Nickel 1972 – parce qu'il existe dans la langue des apprenants le phénomène des fossilisations (cf. chap. 2.2.3). Nous retenons des trois premières définitions que nous venons de donner l'idée qu'il faut définir les fautes comme un écart par rapport à une norme, norme qu'il s'agit de définir. Nous proposons donc la définition suivante de la faute, qui inclut le point de vue de l'interlangue et qui reprend l'idée avancée par Knapp-Pothoff :

> Faute : caractéristique de la langue des apprenants qui se manifeste dans le choix d'une forme ou d'une unité lexicale qui diffère de

---

24 Frauenfelder / Porquier 1980, 33 cités d'après Larruy 2003, 17.
25 Galisson / Coste 1976, 215 cités d'après Larruy 2003, 56.
26 Debyser / Houis / Rojas 1976, 10 cités d'après Larruy 2003, 68.
27 Knapp-Potthoff 1987, 207 citée d'après Lavric 1998, 971.
28 Nickel 1972, 9.

> celui qu'un locuteur natif avec les mêmes intentions de communication ferait dans le même contexte.

Ou, si nous sommes moins stricte, ce qui nous paraît adéquat dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère :

> Faute : caractéristique de la langue des apprenants qui se manifeste dans le choix d'une forme ou d'une unité lexicale qu'un locuteur natif avec les mêmes intentions de communication n'utiliserait jamais dans le même contexte.

2.1.2.2 Différentes classifications des fautes

Il existe une multitude de possibilités pour classifier des fautes. On peut les classer p.ex. selon les catégories linguistiques comme fautes phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques,[29] ou bien selon la nature du mot qui porte la faute (p.ex. faute de verbe, faute d'adverbe, faute de préposition, etc.).

Une autre classification très populaire est celle de Corder 1967, qui distingue entre faute de compétence (erreur) et faute de performance (faute) :

> We must therefore make a distinction between those errors which are the product of […] chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his *transitional competence*. The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic. […] It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as *mistakes*, reserving the term *error* to refer to systematic errors of the learner […].[30]

Cette classification, bien qu'intéressante du point de vue de la psychologie de l'apprentissage, n'est pas facile à appliquer dans la pratique de l'analyse d'erreurs.[31] Le problème est celui de savoir où se trouve la frontière entre ces deux types de fautes. Combien de fautes sur un élément sont permises pour qu'on puisse les attribuer encore aux « chance circumstances » et les qualifier donc comme fautes de

---

29 Cf. Lavric 1988, 475.
30 Corder 1967, 166s.
31 Cf. Lavric 1988, 476.

performance ou fautes d'étourderie ? D'ailleurs, seule la performance est accessible à l'analyse, tandis que la compétence ne se voit pas directement.[32]

Une classification plus utile est celle qui distingue entre fautes relatives et fautes absolues. « Une faute est absolue quand elle aboutit à une forme, écrite ou orale, inexistante » ; « une faute est relative quand la forme prise en elle-même existe, mais se trouve inacceptable dans le contexte. »[33] P.ex. les barbarismes (cf. chap. 2.5.1.1.2) sont des fautes absolues,[34] tandis que les fautes de registre font partie des fautes relatives.[35]

Puis, il y a des classifications selon les sources d'erreurs, rependues dans l'enseignement, dont le but est de corriger et de prévenir les fautes.[36]

Dans le cadre de l'enseignement, les professeurs pratiquent aussi un classement en fautes graves et fautes légères, ce qui n'est pas toujours facile[37] et qui dépend des critères d'évaluations appliqués.[38]

Finalement, nous aimerions encore mentionner la classification très originale de Knapp-Potthoff 1987, bien que l'auteur indique elle-même que celle-ci n'est pas à prendre tout à fait au sérieux. Cette classification, qui correspond à un parti pris d'adopter la perspective de l'apprenant, comprend 10 catégories[39] :

1. *Fehler, die man (zum Glück) nicht gemacht hat*[40]
2. *Fehler, die man mit Überzeugung gemacht hat*
3. *Fehler, die die anderen nicht sehen (jedenfalls nicht sofort)*[41]
4. *Fehler, die man gemacht hätte*[42]
5. *Fehler, die man selbst korrigieren kann*
6. *Fehler, die man in Kauf nimmt*[43]
7. *Fehler, die man absichtlich macht*[44]
8. *Fehler, die kaum vermeidbar sind*[45]

---

32 Cf. Kielhöfer 1975, 7.
33 Debuyser / Houis / Rojas 1967, 10 cités d'après Larruy 2003, 68.
34 Cf. Larruy 2003, 68.
35 Cf. Kielhöfer 1975, 24.
36 Cf. Lavric 1988, 476.
37 Cf. Leisi 1972, 31ss. et Nickel 1972, 22ss.
38 Nous rappelons que tout ce qui est rallié à l'évaluation ne constitue cependant pas le sujet de notre étude.
39 Knapp-Potthoff 1987, 215s.
40 L'apprenant avait plusieurs hypothéses à disposition, dont il a choisi une au hasard, elle s'avère être bonne.
41 La forme utilisée est correcte, mais soit elle signifie autre chose que ce que l'apprenant voulait dire, soit la forme qui résulte d'une hypothèse fausse est correcte par hasard.
42 Ce sont des fautes que l'apprenant n'a pas faites grâce à une stratégie d'évitement.
43 Quand l'intention de communiquer quelque chose est plus importante que l'exactitude de la production langagière. C'est une des stratégies décrites par Börner / Vogel ^{2}1997, 17 qui sont applicables dans le cas où la recherche dans le lexique mental ne donne pas de résultat acceptable (cf. chap. 2.4.3.3).
44 Ce sont des fautes que l'apprenant fait pour tester des hypothèses.

9. *Fehler, die nicht nötig wären*
10. *Fehler, die man jetzt nicht mehr machen sollte*

À travers cette classification, Knapp-Potthoff montre que la compétence langagière ne peut pas être évaluée uniquement sur la base du nombre de fautes. De plus, à la lumière de cette classification, la distinction entre faute de compétence et faute de performance s'avère être beaucoup trop simpliste.

2.1.2.3 Les fautes lexicales

Jusqu'ici, nous avons parlé de la faute en général dans la langue étrangère. À présent, nous nous consacrerons aux fautes qui concernent notre domaine d'intérêt spécial, les fautes lexicales.

Quant à la définition de la faute lexicale, nous pouvons appliquer au domaine du lexique une variation de notre définition de la faute donnée au chapitre 2.1.2.1 :

> Faute lexicale : caractéristique de la langue des apprenants qui se manifeste dans le choix d'une unité lexicale qu'un locuteur natif avec les mêmes intentions de communication n'utiliserait jamais dans le même contexte : soit que l'expression choisie n'existe pas dans la langue cible, soit qu'elle exprime autre chose que ce que veut exprimer l'apprenant, soit qu'elle ne convient pas dans le contexte donné.

Cette définition reste assez générale, de façon à inclure aussi des fautes qui ne sont pas purement sémantiques : les fautes de nature (partiellement) morphologique, phonologique et syntaxique, qui ont, dans un contexte donné, des effets sur la signification d'une expression (cf. chap. 2.5).

Toutefois, dans la genèse de fautes, il faut constater une différence importante entre les fautes grammaticales et les fautes lexicales. Tandis que les fautes grammaticales se font normalement par non-respect ou par ignorance de règles et de leurs exceptions, cela n'est pas possible dans le domaine du lexique, qui n'est pas, en général,[46] basé sur un système de règles.

---

45 Les fautes récurrentes sont dues, la plupart du temps, à des différences de structure entre la L1 et la L2. Cf. l'intersubjectivité de l'interlangue (chap. 2.2.6) et Lochner 2003.

46 Cependant, il convient de mentionner qu'il existe une telle régularité dans la morphologie de formation de mots, mais ces règles ne sont pas disposées par couches hiérarchiques comme celles de la grammaire. Comme ces règles ne sont pas si complexes, elles posent moins de pièges que celles de la grammaire.

> Auf dem Gebiet der Lexis lassen sich im Rahmen von Hallidays Grammatik- und Lexistheorie keine Systemverstöße diagnostizieren, weil lexikalische Einheiten nicht in einem geschlossenen System organisiert sind, sondern in einer offenen Menge. […] Lexikalische Einheiten unterliegen einer nichtgrammatischen Wahl, sie bilden eine offene Menge mit Wahlmöglichkeiten, die Wahlmöglichkeiten werden durch Wahrscheinlichkeit eingegrenzt. […] [L]exikalische Richtigkeit [lässt sich] am Gebrauch verifizieren […].[47]

Pour cette raison, il ne suffit pas d'apprendre des règles pour maîtriser le vocabulaire, mais il faut l'apprendre mot par mot et expression par expression, ce qui est un travail énorme. Un apprenant peut donc dans le domaine de la grammaire éviter de refaire ses fautes en apprenant et en appliquant une série de règles plus ou moins simples. Dans le domaine du lexique, il n'y a guère de régularités sur lesquelles il pourra s'appuyer, c'est surtout à la mémoire qu'il doit faire appel. Lavric 2009, se référant aux fautes lexicales dans la terminologie spécialisée en français, écrit à ce propos : « Chacun de ces problèmes est bien ponctuel, et il ne pourra être résolu que d'une manière ponctuelle, par un apprentissage isolé de chaque élément lexical concerné. »[48]

C'est ce qui explique aussi le fait que le vocabulaire pose tant de difficultés aux apprenants. D'après Krings 1992, les fautes lexicales constituent plus de 50 % de fautes.[49] Selon Blaas 1982, les fautes lexicales sont même de trois à quatre fois plus nombreuses que les fautes grammaticales.[50] L'écart des chiffres indiqués est probablement dû au moins partiellement au fait que les frontières entre le lexique et la grammaire ne sont pas clairement définies.[51] Nickel 1972 mentionne p.ex. le débat sur la question de savoir où classer les fautes de prépositions.[52]

Quant à la classification des fautes lexicales, l'analyse d'erreurs a décrit beaucoup de catégories de fautes lexicales, parmi lesquelles les fameux « faux amis » (cf. chap. 2.5.1.1.1) et les « barbarismes » (cf. chap. 2.5.1.1.2). Cependant,

---

47 Kielhöfer 1975, 36s.
48 Lavric 2009, 193.
49 Cf. Krings 1992, 58 cité d'après Börner / Vogel ^{2}1997, 10 et d'après Koskensalo 2005, 119.
50 Cf. Blaas 1982 cité d'après Meara 1984, 229.
51 Le nombre de fautes lexicales dépend aussi de la composition des corpus étudiés et des types de tâches qui y sont représentés. Gnutzmann 1972 a trouvé dans une étude transverale, dans laquelle il a étudié 1250 fautes d'apprenants germanophones d'anglais, que les fautes lexicales constituent environ 75% de fautes dans les exercices de traduction, tandis que elles ne représentent que 30% des fautes dans les comptes rendus. Dans des dictées, elles contribuent moins de 4% des fautes (cf. Gnutzmann 1972, 67).
52 Cf. Nickel 1972, 20. À notre avis, ils appartiennent plutôt au domaine de la grammaire. C'est pourquoi nous ne les intégrerons pas dans notre analyse d'erreurs, sauf dans les cas où le choix de la construction a un effet sur la signification du mot (cf. la catégorie des fautes morpho-sémantiques, chap. 2.5.2.2).

une bonne classification des fautes lexicales doit tenir compte des évolutions linguistiques dans le domaine de la recherche de la langue des apprenants, des processus cognitifs qui sont liés à l'apprentissage du vocabulaire et des concepts d'actualité dans le domaine de la recherche du lexique. Dans le but de développer une classification des fautes lexicales qui correspond à cette exigence, et dans le but d'interpréter bien les fautes lexicales que fournira notre corpus, nous présenterons d'abord les théories sur le processus d'apprentissage/acquisition du vocabulaire (cf. chap. 2.3) et finalement le concept du lexique mental (cf. chap. 2.4).

Mais tout d'abord, nous finirons notre présentation de l'évolution des approches de l'analyse de la langue des apprenants. Nous nous consacrerons donc, dans ce qui suit, à la théorie actuelle de la recherche de la langue des apprenants, celle de l'analyse de l'interlangue (cf. chap. 2.1.3 et chap. 2.2).

2.1.3 Analyse de l'interlangue

L'analyse d'erreurs, qui essaye de prendre connaissance des processus mentaux qui sont à l'origine des fautes, rapproche la recherche du processus d'apprentissage / acquisition de la langue étrangère.[53] Dans cette nouvelle étape de recherche, la linguistique générative et le constructivisme jouent toujours un rôle important.[54] Le nouvel objectif est de comprendre ce processus et le système qui sous-tend la langue des apprenants, de « décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés, les modalités de leur développement. »[55] Selinker 1972 introduit le terme anglais d'*interlanguage* pour décrire ce système langagier des apprenants[56], terme traduit par *interlangue* en français.[57]

L'analyse de l'interlangue, qui a comme objet d'étude la performance langagière entière de l'apprenant, ne se concentre plus uniquement sur les fautes, elle s'intéresse aussi à tout ce qui est production langagière correcte.

---

53 Cf. Larruy 2003, 73.
54 Cf. Larruy 2003, 61.
55 Besse / Porquier 1984, 216 cités d'après Larruy 2003, 73.
56 Cf. Selinker 1972.
57 Voici d'autres termes désignant la langue des apprenants : « *systèmes approximatifs, systèmes intermédiaires, dialectes idiosyncrasiques, grammaire intériorisée*, […] *langue de l'apprenant*. » (Vogel 1995 cité d'après Larruy 2003, 73.), « compétence transitoire ou de transition », « système approximatif de communication », « système approché », « lecte de l'apprenant », « processus complexe ». (Pendanx 1998, 17).

Cependant, les fautes gardent un rôle central parce que dans la langue des apprenants elles constituent le point de départ pour un nouvel apprentissage,[58] on constate souvent un échelonnement de fautes qui rapproche les apprenants de plus en plus de la langue cible. « D'une faute à l'autre [il y a] un progrès » :[59] Couramment, dans le domaine de la grammaire, les règles se basent l'une sur l'autre et connaissent chacune des exceptions et des exceptions à ces exceptions. Comme les règles générales sont d'habitude apprises avant les exceptions, les apprenants appliquent volontiers la règle là où il aurait fallu l'exception (qu'ils ne connaissent peut-être pas encore). Dans de tels cas,

> [on peut suivre] l'évolution de l'interlangue non seulement dans les fautes qui sont remplacées par des solutions correctes, mais encore dans des fautes qui seraient remplacées par d'autres fautes, mais des fautes plus évoluées, plus « correctes », plus proches des structures véritables de la langue cible.[60]

Cela relativise la connotation négative de la faute, mais en même temps il faut se demander si la désignation de *faute* est encore adéquate, car si l'on caractérise l'interlangue comme un système, cela impliquerait que toute production langagière serait correcte relativement à ce système.[61]

L'hypothèse de l'interlangue est une hypothèse globale, qui se réfère aux langues étrangères apprises après l'acquisition de la langue maternelle tant par des apprenants enfants que par des apprenants adultes, dans le cadre tant d'un apprentissage institutionnalisé que d'un apprentissage naturel.[62]

Comme c'est le processus d'apprentissage/acquisition qui est au centre de l'intérêt, les objets d'étude idéaux seraient des corpus longitudinaux. En réalité, par contre, la plupart des études sont de caractère transversal, car celles-ci sont plus facilement réalisables.[63]

---

58 Cf. Koskensalo 2005, 119s.
59 C'est le titre de Lavric 2009.
60 Lavric 2009, 181.
61 Cf. Koskensalo 1991, 31.
62 Cf. Kasper 1981, 12s.
63 Pourtant, il existe aussi quelques études longitudinales parmi lesquelles le Projet européen de la fondation pour la science (ESF), réalisé par des équipes de cinq pays de 1981 à 1988, portant sur l'acquisition de la langue étrangère par les migrants. Les résultats de ce programme ont été publiés par Perdue 1995 (domaine de la structuration de l'énoncé), Giacobbe 1992 (lexique), Dietrich / Klein / Noyau 1995 (expression de la temporalité) et Becker / Caroll 1993 (référence spatiale). (Cf. Larruy 2003, 59 ; 73s.) Vasseur 2005, 34 reproduit le schéma montrant la constellation des langues maternelles et des langues cibles des immigrants dont la production langagière a été analysée dans le projet ESF.

Les résultats des études confirment ce qu'avait formulé Weinreich dès 1953 : les langues des apprenants montrent des caractéristiques dont quelques-unes s'expliquent par l'influence des langues apprises avant la langue cible (la langue maternelle incluse), d'autres par la langue cible elle-même et finalement, il y a encore des caractéristiques qui ne s'expliquent ni par l'une ni par l'autre mais qui sont communes à tous les systèmes d'interlangues.[64] Dans ce qui suit, nous décrirons ces spécificités des interlangues du point de vue linguistique.

2.2 L'interlangue : ses caractéristiques et spécificités

Du point de vue linguistique, les caractéristiques principales de l'interlangue sont :

- la systématicité et l'autonomie
- le dynamisme et l'orientation vers un but précis
- les fossilisations
- la variabilité et l'instabilité
- l'état incomplet et la perméabilité
- l'intersubjectivité.

Nous traiterons dans ce chapitre les spécificités globales de l'interlangue. Plus tard, au chapitre 2.4.3.3, nous verrons si les caractéristiques générales de l'interlangue s'appliquent aussi au lexique mental de l'apprenant d'une langue étrangère.

2.2.1 Systématicité et autonomie

Comme les langues naturelles, chaque interlangue dispose d'une systématicité qui s'appuie sur un système de règles formant une structure interne de la langue, ce qui permet de décrire les interlangues linguistiquement. Mais le système de l'interlangue est spécial en ce sens que ses règles ne sont pas stables, ce qui rend sa description difficile.[65] Les apprenants développent des règles eux-mêmes, à travers des processus cognitifs dans lesquels ils construisent, appliquent et testent des hypothèses,[66] tout en espérant que celles-ci soient conformes à la langue cible : « Les processus […] fonctionnent selon des règles a priori et permettent au sujet de construire une compétence originale, qui en principe tend bien à se confondre avec

64 Cf. Weinreich 1953 cité d'après Schröder 1996, 85 et Lightbrown / Spada ^{2}1999, 74.
65 Cf. Vogel 1990, 47ss.
66 Cf. Faerch e.a. 1984, 90 et Zydatiss 1990, 56 cités après Koskensalo 2005, 117 et cf. Kasper 1981, 21ss.

celles des auditeurs-locuteurs natifs, mais possède cependant des faits qui lui donnent une existence autonome. »[67] La systématicité propre de l'interlangue fait que l'on lui attribue un statut autonome, et, par conséquent, elle n'est plus considérée comme une version mutilée et fautive la langue cible. Börner et Vogel, qui se réfèrent au lexique de l'apprenant, écrivent à propos de cette caractéristique :

> Der Kontrast L1-L2 deckt […] die Lernersprache nicht vollständig ab. Elemente des Lernerlexikons können so strukturiert sein, daß sie sowohl von L1 als auch von L2 abweichen, mithin ein – gemäß dem Kern der Lernersprachenhypothese – Sprachteilsystem sui generis darstellen.[68]

2.2.2 Dynamisme et orientation vers un but précis

L'interlangue est dynamique en ce sens qu'elle est soumise à un processus permanent, celui de l'apprentissage/acquisition. Dans le cas idéal, la complexité[69] et la compétence[70] de la langue de l'apprenant augmentant, l'interlangue se rapproche constamment de la L2, c'est-à-dire qu'elle est orientée vers un but précis : « […] we can idealize that from the beginning of his study of a second language, he [the learner] has the attention focused upon one norm of the language whose sentences he is attempted to produce. »[71]

Cependant, en réalité, il y a dans ce processus aussi des arrêts et même des régressions,[72] qui peuvent concerner soit des sous-systèmes de l'interlangue, soit la langue entière. Mais à chaque moment du processus d'apprentissage/acquisition de la langue, il n'y a pour l'apprenant qu'une seule version actuelle de son interlangue. On peut donc considérer l'interlangue comme une suite d'états de la langue et la décrire dans la synchronie (l'état actuel) comme dans la diachronie (en considérant son développement à travers tous ces états), ce qui correspond aux exigences de la linguistique générative et du structuralisme.[73]

En ce qui concerne le résultat final de l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère, Klein 1996 écrit : « Lernersprachen [sind] jene Sprachformen, die im

---

67 Cf. Py 1982, 541, cité d'après Vogel 1990, 48.
68 Börner / Vogel [2]1997,10.
69 Cf. Kasper 1981, 15.
70 Cf. Börner / Vogel [2]1997, 15.
71 Selinker 1962, 213.
72 Cf. Börner / Vogel [2]1997, 15.
73 Cf. Vogel 1990, 51.

Verlauf des Spracherwerbs entstehen und sich allmählich der Zielsprache […] angleichen; manchmal treffen sie das Ziel, aber oft bleiben sie davor stehen. »[74] Cela est conforme avec ce que postulait Selinker en 1972, indiquant même des chiffres : il estime que 5% des apprenants atteignent une compétence langagière comparable à celle des locuteurs natifs, ce qu'il appelle « successful learning » par opposition à « attempted learning », ce qui décrit les 95% restants.[75] La raison pour laquelle beaucoup d'apprenants n'arrivent jamais à atteindre complètement la langue cible se trouve souvent dans des fossilisations, que nous caractériserons dans ce qui suit.

2.2.3 Fossilisations

Selon Selinker, les fossilisations sont les caractéristiques les plus importantes de l'interlangue parce qu'elles n'existent que dans les langues des apprenants. Il les définit comme suit :

> Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL [native language] will tend to keep in their IL [interlanguage] relative to a particular TL [target language] no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL (…).[76]

La fossilisation se produit souvent sous l'influence de données sociales et affectives, par exemple chez des migrants qui, après avoir atteint un niveau de langue qui leur permet de se faire suffisamment comprendre, arrêtent, sans le savoir, d'apprendre.[77] Si la fossilisation concerne toute la langue et que l'apprenant l'utilise dans sa structure linguistique réduite comme une langue naturelle, on parle d'une « Pidginisierung der Lernersprache ».[78]

La fossilisation dans la langue des apprenants en classe, par contre, n'a pas encore été étudiée.[79]

---

74 Klein 1996, 4s. cité d'après Koskensalo 2005, 116.

75 Selinker 1972, 212 ; 230. Il faut préciser que lorsque Selinker donnait ces chiffres, son modèle de l'interlangue ne se référait qu'aux apprenants adultes d'une langue étrangère. Le modèle a été élargi et transféré par la suite aussi aux apprenants plus jeunes, ce à quoi Selinker a contribué lui-même (cf. par exemple Dumas / Selinker / Swain 1975).

76 Selinker 1972, 215.

77 Cf. Edmondson / House ^{3}2006, 228s.

78 Cf. Vogel 1990, 30.

79 Cf. Edmondson / House ^{3}2006, 229.

2.2.4 Variabilité et instabilité

A part le dynamisme, qui est la variabilité temporelle, la variabilité des interlangues recouvre encore d'autres aspects. D'abord, les apprenants ont, comme des locuteurs natifs de toute langue naturelle, différentes possibilités d'exprimer la même chose.[80] Il s'en suit que les apprenants peuvent éviter certaines formes linguistiques, ce qui est une stratégie caractéristique de l'interlangue.[81]

Puis, il y a une variation interpersonnelle – chaque apprenant parle sa propre version de l'interlangue – et finalement une variation intrapersonnelle : le même apprenant peut appliquer la même structure une fois correctement et une autre fois de façon fautive, ce qui peut dépendre par exemple de la situation de production et de réception. L'interlangue est donc instable sous plusieurs aspects. Cela se manifeste surtout dans des phénomènes d'hésitation et d'évitement, qui témoignent du fait que la langue n'est pas suffisamment automatisée et stabilisée.[82]

2.2.5 État incomplet et perméabilité

La perméabilité de l'interlangue signifie que celle-ci n'est pas un système fermé sur lui-même mais ouvert à l'égard de formes et de règles de la langue maternelle et de la langue cible. D'après Yip 1995, les interlangues sont, par définition, incomplètes.[83] Au cas où l'apprenant est confronté aux limites des possibilités d'expression de son interlangue, il ouvre le système et y fait pénétrer des règles ou formes qu'il connaît soit par les langues qu'il a acquises auparavant, soit par la généralisation d'une règle de la langue cible. Ce phénomène est une caractéristique importante, car « [t]he penetration into an IL system of rules foreign to its intern systematicity, or the overgeneralization or distortion of an IL rule, is one of the characteristics which defines ILs as being different from all other natural language systems. »[84]

---

80 Cf. Koskensalo 2005, 117 et James 1990, 208. James donne comme exemples les deux manières alternatives de prononcer le mot secretary en anglais ou la synonymie des expressions *It has to be Harry* et *It must be Harry.*

81 Cf. Kohn 1976 cité d'après Koskensalo 2005, 117.

82 Cf. Vogel 1990, 50ss. Pour des données qui influencent la variabilité inter- et intrapersonnelle, cf. Vogel 1990, 54s., Edmondson / House [3]2006, partie 4, 171ss. et Lightbrown / Spada 1999, chapitre 3, 49ss.

83 Cf. Yip 1995, 11.

84 Adjemian 1976, 308 cité d'après Kasper 1981, 18.

La perméabilité peut d'une part conduire à des transferts positifs mais d'autre part aussi à des fautes dues à des interférences et surgénéralisations,[85] elle peut donner lieu à des simplifications comme à des complexifications.[86]

2.2.6 Intersubjectivité

Nous avons vu que l'interlangue varie entre les individus. Cependant, tous les enseignants de langue étrangère savent qu'il existe des fautes qu'on retrouve chez tous les élèves (ou presque).[87] Lochner 2003 a confirmé ce phénomène, dans une étude portant sur les fautes commises par des élèves germanophones de français (dans 200 travaux écrits dans leur quatrième ou cinquième année d'apprentissage).

La récurrence de fautes a permis à Lavric 2009 d'ajouter une caractéristique supplémentaire à l'interlangue, l'intersubjectivité :

> En effet, si une faute est récurrente, c'est qu'il y a pour elle une certaine nécessité, c'est qu'elle a une logique, logique qu'il s'agit de découvrir et de décrire. C'est en cela que l'interlangue est régulière, systématique, non seulement au niveau individuel, mais encore dans une perspective collective. L'interlangue, je m'en suis persuadée dans ma longue carrière de professeur de langue, n'est pas en premier lieu quelque chose d'idiosyncrasique.[88]

L'interlangue, bien qu'elle soit individuelle dans certaines structures, constitue donc un phénomène collectif. Pour correspondre à cette caractéristique de l'interlangue, nous utiliserons, pour désigner la langue de l'apprenant, le terme d'*interlangue* et éviterons le terme de *dialecte idiosyncrasique*.

La vue d'ensemble des trois traditions de recherche sur la langue des apprenants montre que l'hypothèse de l'interlangue est l'approche la plus vaste et de plus intégrative, cf. Edmondson / House : « Ein Vergleich der […] Forschungsbereiche – Fehleranalyse, kontrastive Analyse und Interlanguage-Hypothese – läßt die Interlanguage-Hypothese erklärungsstärker und vielversprechender erscheinen als die anderen Ansätze, da sie die beiden anderen miteinschließt. »[89] Nous nous rallions

---

85 Cf. chapitre 2.5.
86 Cf. Larruy, 2003, 74.
87 Cf. le titre de Lavric 2002 : « Heureusement que les apprenants font et refont toujours les mêmes fautes ! ».
88 Lavric 2009, 182.
89 Edmondson / House ^{3}2006, 237.

à la position d'Edmondson et House et mettrons notre recherche empirique sous le signe de l'analyse de l'interlangue. Mais comme notre étude porte sur le développement du lexique de l'apprenant, nous mettrons l'accent d'abord sur les théories de l'apprentissage/acquisition du vocabulaire.

2.3 Le processus d'apprentissage/acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère

L'apprentissage/acquisition de vocabulaire étranger est une tâche complexe. Nous verrons d'abord comment le processus d'apprentissage se passe généralement d'après la psychologie cognitive et quel rôle le moment d'apprentissage/acquisition d'un mot joue pour la fréquence de son utilisation. Finalement, nous découvrirons les étapes dans lesquelles se passe l'apprentissage/acquisition de vocabulaire étranger.

2.3.1 L'acquisition du savoir selon la psychologie cognitive

Du point de vue de la psychologie cognitive, le processus d'apprentissage se fait en trois étapes successives que l'on peut aussi appliquer à l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère. D'après le cognitiviste John R. Anderson, l'acquisition d'information commence par « une **étape cognitive**, où l'apprenant emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique […]. »[90] Transféré à l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère, cette étape représenterait la phase de compréhension.[91] Celle-ci est suivie par « une **étape associative**, où l'apprenant assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances (intériorisées à l'étape cognitive) pour effectuer des tâches complexes […]. » Pour l'apprenant d'une langue, cela serait la « phase de l'interlangue ». La dernière étape est finalement l' « **étape d'autonomie**, où les opérations s'automatisent et permettent à l'apprenant de 'rappeler' (faire appel) à ses connaissances instantanément au fur et au mesure de ses besoins. » Cette dernière étape représente selon Duquette / Tréville 1996 le « niveau du bilinguisme »[92]. Bärenfänger 2002, par contre, considère l'automatisation non pas comme forcément amélioratrice (ce

---

90 Cf. Anderson 1985 cité d'après Duquette / Tréville 1996, 55, c'est Duquette / Tréville qui soulignent.
91 Cf. Duquette / Tréville 1996, 55.
92 Duquette / Tréville 1996, 55.

qu'impliquerait la désignation « niveau de bilinguisme »), car, bien que l'automatisation entraîne la « *fluency* », elle est aussi à l'origine des fossilisations.[93]

Si nous transférons au vocabulaire la théorie de l'acquisition d'information, cela signifie que l'apprenant doit d'abord comprendre le nouveau mot et l'intégrer dans ses connaissances préexistantes (son lexique mental, ses connaissances encyclopédiques etc.). Puis, il utilise le mot, d'abord avec un grand effort cognitif, et finalement, grâce à son utilisation fréquente, il arrive à utiliser le nouveau mot sans y réfléchir.

2.3.2 Le rôle du moment de l'apprentissage/acquisition du vocabulaire

Or, ce processus ne se produit apparemment pas toujours à la même vitesse et avec la même efficacité chez le même apprenant, car le moment d'apprentissage/ acquisition d'un mot est décisif pour la fréquence de son application dans la production langagière active. Doró 2007 a montré dans une étude que plus des trois quarts du vocabulaire anglais utilisé par des apprenants hongrois dans des textes narratifs non académiques, consistaient en les 1000 premiers mots anglais qu'ils avaient appris. Doró explique ce phénomène par le fait que « [t]hese words are usually learned early in foreign language studies and are the basis of communication even at an advanced level. »[94] Toutefois, elle constate que les locuteurs natifs affichent plus de variation dans leur vocabulaire que les locuteurs étrangers.[95] Ainsi, l'explication que le vocabulaire « de base » est le vocabulaire le plus important et donc le plus fréquent ne peut expliquer ce phénomène que partiellement. Si on met en relation ce phénomène avec la théorie de l'acquisition d'information, on peut supposer que, à part le fait que le processus d'automatisation prend du temps, il se passe plus vite au début de l'apprentissage (p.ex. pour les 1000 premiers mots).

2.3.3 Les étapes de l'apprentissage/acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère

Scherfer dit à propos de l'apprentissage/acquisition de vocabulaire étranger : « Das Lernen fremdsprachiger Lexeme ist eine komplexe Aufgabe, bei der der Lerner

93 Bärenfänger 2002, 133.
94 Doró 2007, 128.
95 Cf. Doró 2007, 128.

mehrere Schritte vollziehen muss: Er muß die Vokabel erkennen, verstehen, speichern (mental repräsentieren), wieder auffinden, abrufen und korrekt verwenden können. »[96]

Brown / Payne 1994 décrivent le processus d'apprentissage/acquisition du vocabulaire en cinq étapes (voir figure 2). « (1) having sources for encountering new words, (2) getting a clear image, either visual or auditory or both, for the forms of the new words, (3) learning the meaning of the words, (4) making a strong memory connection between the forms and meaning of the words, and (5) using the words. »[97]

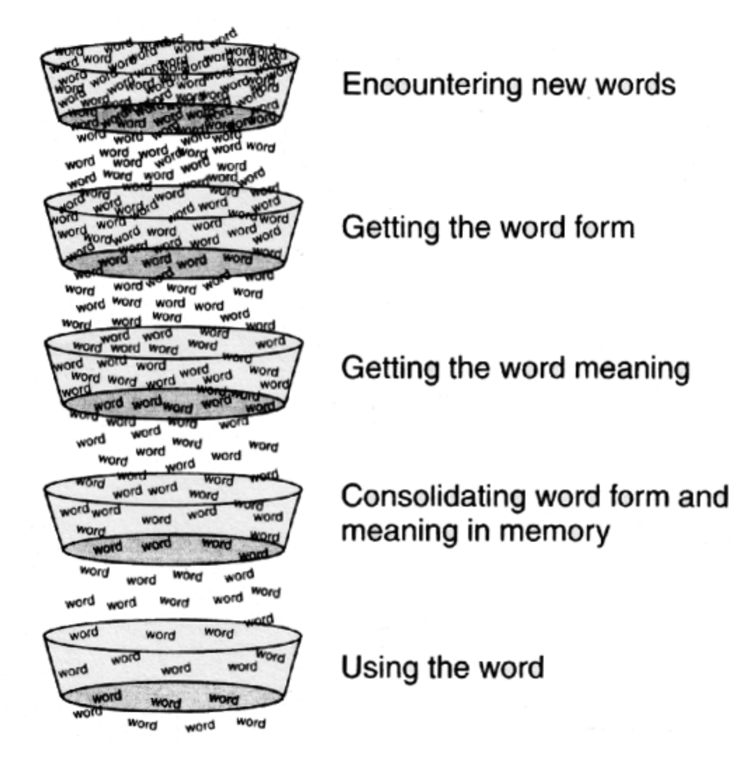


Figure 2 : Les 5 étapes d'apprentissage/acquisition du vocabulaire d'après Brown / Payne 1994 (Brown / Hatch 1995, 374)

---

96 Scherfer 1991 cité d'après Schröder 1996, 81.
97 Brown / Payne 1994 citées d'après Brown / Hatch 1995, 372.

Ce modèle nous paraît adéquat, surtout parce qu'il considère que de l'apprentissage/ acquisition du vocabulaire contient celui de la forme et du sens d'un mot et que les deux doivent être mis en relation l'un avec l'autre. On peut pourtant se demander si les étapes (2) et (3) se font vraiment successivement ou si (dans les cas où l'apprenant comprend le sens de l'unité lexicale) l'acquisition de la forme et du sens ne se font pas simultanément. Brown / Hatch 1995 constatent par ailleurs qu'on pourrait encore diviser les étapes en des catégories plus petites.[98] Nous partageons cette opinion et proposons d'introduire une phase supplémentaire entre les étapes (4) et (5) de Brown / Payne 1994, celle de la connaissance passive, où l'apprenant comprend l'expression dans la situation perceptive mais ne l'utilise pas dans ses propres productions langagières. Selon Doró 2007, et selon l'expérience de n'importe quel apprenant, le vocabulaire passif est plus vaste que celui de la production active.[99] Cela signifie que la connaissance réceptive est une étape qui s'insère avant la connaissance productive, qui n'est pas atteinte pour tous les mots.

D'ailleurs, on pourrait structurer encore plus l'étape d'utilisation du mot (l'étape de sa connaissance productive). En intégrant l'hypothèse du processus d'acquisition d'information, on peut supposer que la dernière phase est celle de l'utilisation automatique. Il reste la question de savoir si, entre la première utilisation active d'un mot et son automatisation, il y a des étapes intermédiaires, ou s'il n'y a qu'une seule phase progressive qui aboutit finalement à l'automatisation. Duquette / Tréville 1996 optent pour un « continuum » entre la connaissance passive, la connaissance active et l'automatisation.

> L'aptitude à mémoriser et à produire un lexème de façon appropriée se développe graduellement allant de la reconnaissance vague à la reconnaissance juste et de la définition vague à la définition juste. On peut donc dire que le 'dictionnaire' de l'apprenant est une construction instable qui se développe au long d'un continuum entre l'aptitude à reconnaître un mot qu'on entend ou qu'on lit (l'aptitude à lui donner un sens) et l'aptitude à l'activer automatiquement pour le produire oralement ou par écrit.[100]

Si nous intégrons dans le modèle de Brown / Payne 1994 l'étape de la connaissance passive et des sous-étapes graduelles pour la connaissance active et passive, ainsi

---

98 Cf. Brown / Hatch 1995, 372.
99 Cf. Doró 2007, 118. Ce phénomène ne concerne pas seulement le vocabulaire de la langue étrangère mais aussi celui de langue maternelle.
100 Duquette / Tréville 1996, 57.

que l' « étape associative » du modèle de l'apprentissage de la psychologie cognitive (cf. chap. 2.3.1), cela donne le schéma de synthèse suivant (cf. figure 3), dans lequel nous signalons aussi que la compréhension de la forme et du sens, ainsi que leur mise en relation, peuvent se passer presque simultanément .

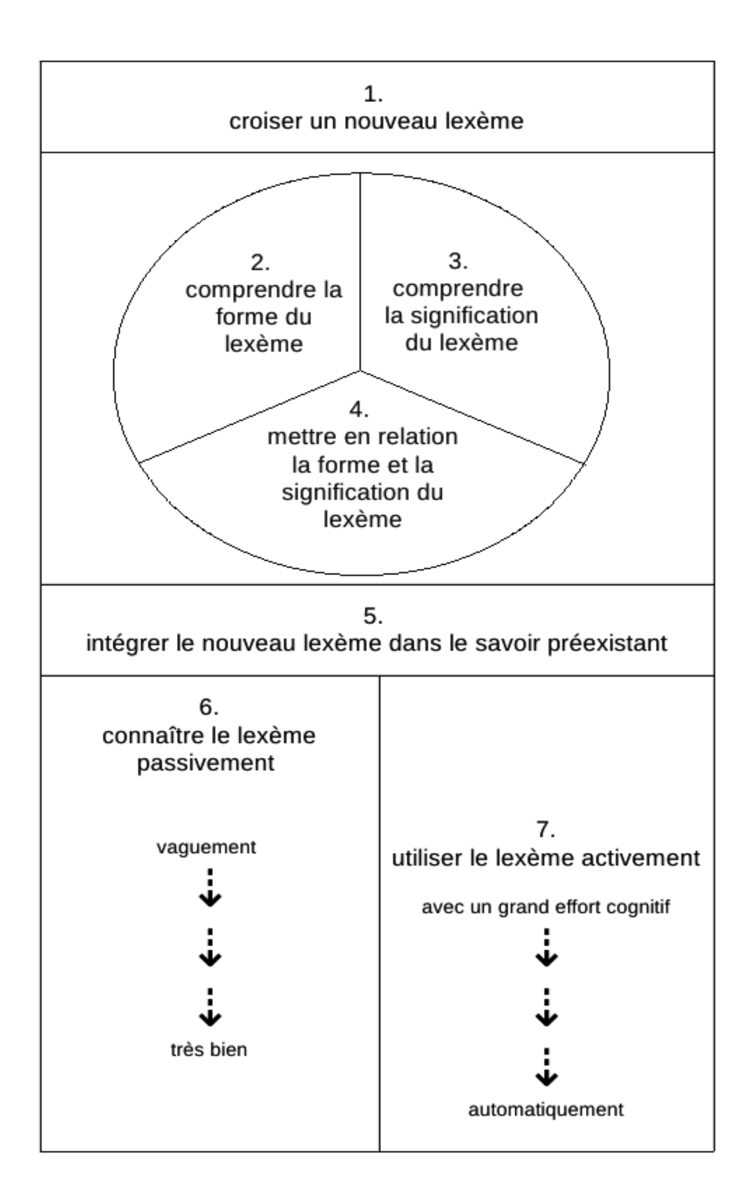


Figure 3 : Les étapes de l'apprentissage du vocabulaire (synthèse personnelle)

Contrairement aux étapes 1 à 5, qui sont de nature plutôt ponctuelle, les étapes 6 « connaître le mot passivement » et 7 « utiliser le mot activement » sont beaucoup plus longues. Au cas où l'apprenant atteint l'étape d'utilisation active, les étapes 6 et 7 se superposent au moins partiellement. L'apprenant peut utiliser un mot même avant de le comprendre toujours à 100%. Dans un tel cas, il est possible qu'il l'utilise de façon fautive.

Ceci nous amène à un élargissement supplémentaire de notre schéma : l'intégration de la théorie de l'interlangue (cf. chap. 2.2). Celle-ci tient compte du fait que la production langagière au début de l'apprentissage ne correspond souvent pas aux normes de la langue cible. L'interlangue peut cependant évoluer au cours de l'apprentissage, mais les fautes peuvent aussi se fossiliser (cf. figure 4) .

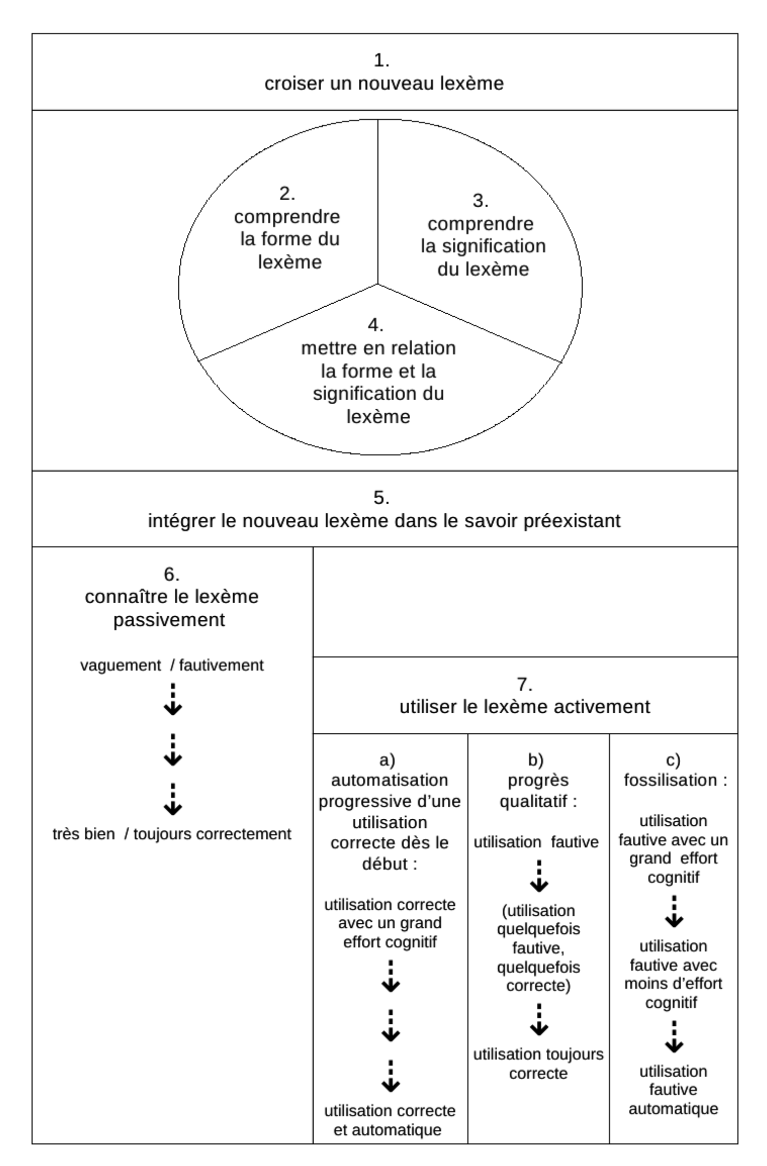


Figure 4 : Schéma des étapes d'apprentissage du vocabulaire intégrant les concepts de l'apprentissage selon la psychologie cognitive et selon la théorie de l'interlangue

Les étapes intermédiaires dans l'étape de l'utilisation d'un nouveau lexème reflètent d'ailleurs la diminution de l'instabilité (cf. chap. 2.2.4) de l'interlange au cours de l'apprentissage. L'étape intermédiaire facultative dans l'étape 7b, dans laquelle l'apprenant utilise le même lexème quelquefois de façon correcte et d'autres fois de façon fautive, matérialise par contre soit la variabilité intrapersonnelle de l'interlangue (cf. chap. 2.2.4 et 2.4.3.3), soit la surgénéralisation d'une unité lexicale à des contextes où elle ne s'emploie pas.

On n'a pas l'habitude de tester la compréhension d'une langue étrangère autant que son utilisation (sauf peut-être dans les études de traduction). Nous supposons néanmoins que le pourcentage de fautes dans la compréhension d'une langue étrangère est plus petit que celui que l'on trouve dans la production langagière, mais que l'on pourrait pourtant subdiviser l'étape 6 de la même manière que l'étape 7. Cependant, comme notre étude empirique se base sur l'analyse d'un corpus écrit, la compréhension langagière – contrairement à son utilisation – ne peut pas constituer l'objet de notre étude.

Avec notre étude empirique, nous espérons donc pouvoir confirmer dans la réalité l'existence des étapes intermédiaires postulées dans ce schéma théorique. Certes, la nature de notre corpus ne nous permettra pas de tirer des conclusions sur l'effort cognitif avec lequel l'élève utilise une expression de façon correcte (cf. l'étape 7a de notre schéma) ou de façon fautive (cf. l'étape 7c de notre schéma). Mais nous pourrons constater un progrès qualitatif dans l'utilisation d'un lexème (l'étape 7b), ainsi qu'un soupçon de fossilisation si une même faute se répète fréquemment jusqu'à la fin de l'apprentissage.

Nous avons vu que les processus mentaux jouent un rôle important dans l'apprentissage/acquisition du vocabulaire. Pour comprendre où et comment s'organise le vocabulaire pendant ces processus, nous nous pencherons dans le chapitre suivant sur le lexique mental.

2.4 Le lexique mental

En apprenant de nouveaux mots, nous les intégrons dans notre mémoire de mots. La mémoire de mots humaine s'appelle le lexique mental.[101]

Comme il y a des opinions différentes sur l'organisation de ce lexique mental et sur le rapport entre le lexique mental de la langue maternelle et celui de la langue

---

101 Cf. Aitchinson 1997, 13.

étrangère, les définitions du lexique mental, elles aussi, diffèrent. Ainsi, pour Monika Schwarz, le lexique mental est « derjenige Teil des LZG [Langzeitgedächtnisses], in dem Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind. »[102] tandis que Dorothea Möhle y intègre aussi les mots d'autres langues : « […] als mentales Lexikon bezeichnet man das Reservoir, also den Teil unseres Langzeitgedächtnisses, in dem unser Wissen über alle uns bekannten Wörter unserer eigenen und ggf. auch anderer uns verfügbaren Sprachen gespeichert ist. »[103] Le lexique mental est à l'intersection entre la structure sémantique et formelle des mots[104] mais aussi à celle entre la réception langagière, qui se passe à travers certaines sensations, et la production langagière, qui est en relation avec d'autres systèmes de savoir et avec le système moteur.[105]

Dans ce qui suit, nous verrons d'abord les caractères linguistiques principaux du lexique mental en général, notamment sa structure et sa fonction, puis nous nous consacrerons au lexique mental de l'apprenant d'une langue étrangère.

2.4.1 La structure interne du lexique mental

Scherfer ²1997 considère les vocables comme des objets d'apprentissage complexes, ce qu'il explique par la multitude d'informations enregistrées dans leurs catégories structurelles internes.[106]

Les catégories linguistiques présentes dans le lexique mental sont la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique.[107] Ces informations existent séparément pour chaque entrée lexicale, mais en même temps elles interagissent.[108] Dans la situation de production et de réception de la langue, l'importance de ces catégories diffère. Aitchinson compare les mots, les entrées lexicales, avec une pièce de monnaie : un côté représente l'aspect de *lemma*, c'est d'après elle la sémantique et la

102 Schwarz 1992a, 81.
103 Möhle ²1997, 39.
104 Cf. Schwarz 1992a, 81.
105 Cf. Flores d'Arcais / Schreuder 1989, 409.
106 Cf. Scherfer ²1997, 191.
107 Cf. Schwarz 1992a, 81; Stork 2003, 70 ; Raupach ²1997, 27ss. Scherfer ²1997, 192 ajoute encore le registre auquel un mot appartient et Schröder 1996, 31ss. ajoute les catégories de l'orthographe et de la structure argumentative (qui d'après Stork 2003, 70 fait partie de la syntaxe).
108 Cf. Schwarz 1992a, 81et Raupach ²1997, 27.

classe de mot,[109] le revers de la pièce contient les indices formels, c'est-à-dire l'aspect sonore et graphique.[110]

Toutefois, le lexique mental n'est pas comparable à une collection de pièces, car il y a de multiples rapports entre les différentes entrées lexicales ainsi qu'avec d'autres fonctions cognitives. Du coté du *lemma*, il y a des liens (qu'Aitchinson compare avec des tunnels) avec les connaissances encyclopédiques et la mémoire, de manière que les frontières entre la signification et les connaissances générales sont, d'après Aitchinson, floues. Elle adopte ainsi l'approche holistique de la linguistique cognitive, selon laquelle les savoirs lexicaux et encyclopédiques sont enregistrés dans la même mémoire. Ce modèle est en opposition avec l'approche modulaire, qui – influencée par la grammaire générative selon laquelle la faculté langagière est considérée comme « one 'module' of the mind »[111] – postule le stockage séparé des savoirs lexical et conceptuel.[112] Pour intégrer les deux positions, Schwarz 1992b propose un concept dans lequel le système sémantique est considéré comme l'intersection entre les systèmes langagier et conceptuel.[113] Dans ce contexte, Scherfer constate que la structure du système conceptuel, bien qu'il la considère comme « modelée en principe indépendamment de la langue », se transforme constamment par l'apprentissage/acquisition de langues étrangères.[114]

Selon Aitchinson, il y a d'autres liens (ou tunnels), qui conduisent vers la syntaxe de la langue et vers la morphologie, qui permet de diviser les mots en morphèmes et de construire de nouveaux mots.[115] Les liens qui relient les mots se forment à tous leurs niveaux structuraux et sont d'épaisseurs différentes. Ainsi, au niveau phonologique les mots *fourchette*, *fourrure* et *fourgon* sont p.ex. plus voisins que les mots *fourchette*, *futur* et *fibre*. Au niveau sémantique, il y a un lien plus fort entre les mots *fourchette*, *cuillère* et *couteau* qu'entre les entrées *fourchette*, *vélo* et *jardin*.[116]

Le lexique mental peut donc être considéré comme **un réseau**, dont les nœuds sont les mots et les liens représentent les relations qui existent entre eux. Mais les

---

109 Cf. Aitchinson 1997, 291s. D'après Pienemann 1998, 62, par contre, le *lemma* représente la sémantique et la syntaxe entière d'un mot.

110 Cf. Aitchinson 1997, 290ss.

111 Chomsky 1986, 5 cité d'après Schwarz 1992a, 45.

112 Cf. Schwarz 1992a, 44ss.

113 Cf. Schwarz 1992b, 91ss. et 135ss. citée d'après Raupach ^{2}1997, 25.

114 Scherfer ^{2}1997, 26s., c'est moi qui traduis, S.K.

115 Cf. Aitchinson 1997, 295.

116 Cf. Hulstijn ^{2}1997, 174. Pour les paramètres selon lesquels les informations des lexèmes sont structurées dans la phonologie, la syntaxe, la morphologie et la sémantique, cf. p.ex. Scherfer ^{2}1997, 193s ; Raupach ^{2}1997, 27ss. et Aitchinson 1997, 105ss. Pour les modèles différents de l'organisation au niveau du composant sémantique cf. p.ex. Stork 2003, 70ss.

relations peuvent changer constamment. En apprenant, on crée de nouveaux liens, parmi lesquels ceux qu'on utilise souvent deviennent plus stables et plus forts que ceux dont on ne se sert que rarement. Ainsi, si l'on désigne la mémoire humaine des mots comme un lexique, ceci constitue une métaphore, car le modèle de son organisation représente plutôt **un réseau** dynamique qu'une liste alphabétique stable de mots.[117]

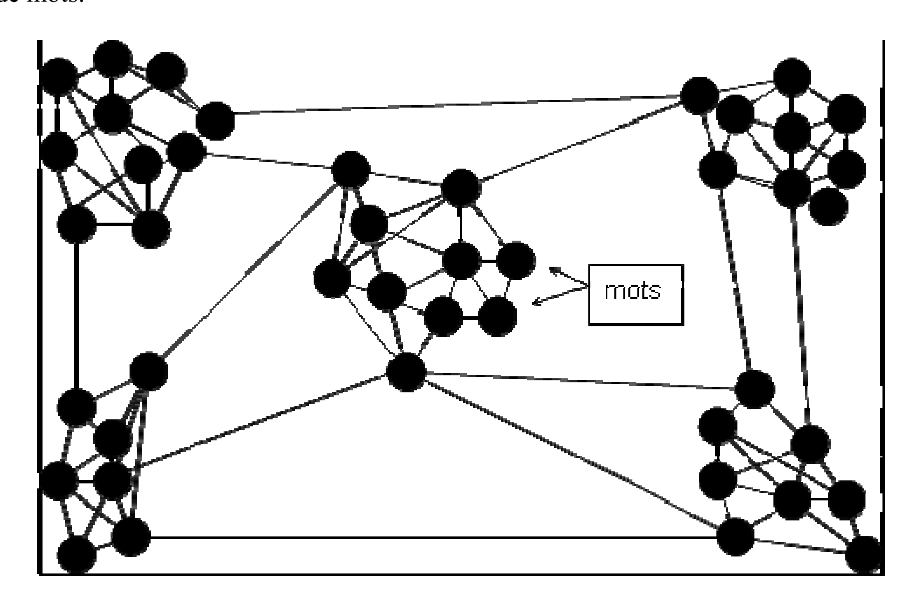


Figure 5 : Le réseau des mots dans le lexique mental (d'après Aitchinson 1997, 298)

Nous avons vu les traits principaux de la structure interne du lexique mental. Dans ce qui suit, nous nous consacrerons à la question de savoir comment on se sert du lexique mental dans les situations de réception et de production langagières.

117 Cf. Günther 1989 cité d'après Aitchinson 1997, 300.

2.4.2 Le fonctionnement du lexique mental dans la perception et la production langagières

Bien que l'accès au lexique mental n'ait pas encore été suffisamment exploré, on part normalement d'un accès double, l'un pour la production, l'autre pour la perception langagière,[118] car « [b]eim Produzieren eines Wortes wählt man die Bedeutung vor der Lautung. Beim Erkennen eines Wortes ist die Lautung der Ausgangspunkt, der zur Bedeutung führt. »[119]

Le modèle le plus connu de la perception langagière est le **modèle de la cohorte**, introduit par Marslen-Wilson / Welsh 1978 et développé dans Marslen-Wilson 1987. Selon ce modèle, dès qu'un auditeur entend le premier phonème d'un mot, il active tous les mots dans sa mémoire qui commencent par ce phonème. L'ensemble de ces mots activés représente la cohorte initiale. Pendant que d'autres phonèmes suivent le phonème initial du mot, l'auditeur peut de plus en plus restreindre la cohorte des mots jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un seul mot. « At this point we may say that the word is recognized »[120], ce qui n'est pas seulement dû à l'information phonologique mais aussi à l'information contextuelle, qui permet p.ex. de deviner des mots même avant de les avoir entendus complètement.[121] Cf. un exemple allemand tiré d'Aitchinson 1997 : Dans le contexte de la remarque suivante « Wenn man Katzen allein in der Wohnung lässt, richten sie meistens Unheil an. Die kleinen Ungeheuer kra... » la cohorte activée phonologiquement après la perception des phonèmes /kr/ du dernier mot est plus vaste (cf. *Stufe 1* de la figure 6) qu'après la perception de /kra/ (cf. *Stufe 2*). Si l'auditeur met les mots de la cohorte en relation avec le contexte donné (cf. *Stufe 3*), il peut restreindre encore plus la cohorte activée phonologiquement par /kra/, à deux mots possibles : *krallen* et *kratzen*. Au moment où suit encore un phonème (soit /l/, soit /t/), l'auditeur a trouvé le mot, bien que sa prononciation ne soit pas encore achevée.[122]

---

118 Cf. Stork 2003, 74.
119 Aitchinson 1997, 257.
120 Marslen-Wilson / Welsh 1978, 57 cités d'après Singleton 1999, 92.
121 Cf. Marslen-Wilson 1987 cité d'après Stork 2003, 74 et Singleton 1999, 91ss ; cf. Aitchinson 199, 272ss.
122 Cf. Aitchinson 1997, 283s.

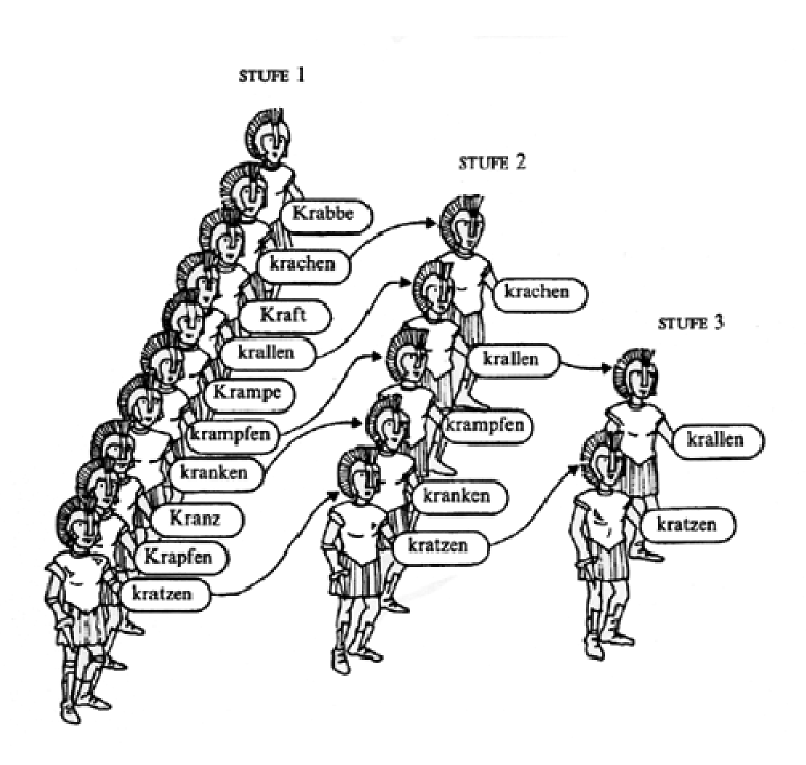


Figure 6 : Le modèle de la cohorte (Aitchinsion 2007, 284)

En ce qui concerne la production langagière, Aitchinson donne une nette préférence au **modèle d'activation interactif**.[123] D'après ce modèle, le locuteur, avant de choisir un mot, active – comme dans le processus de réception langagière selon le modèle de la cohorte – tout un réseau de mots, dont ceux qui paraissent les plus adéquats sont de plus en plus renforcés tandis que les autres sont de plus en plus inhibés jusqu'à ce qu'il ne reste finalement qu'un seul mot.[124] La recherche d'un mot par un locuteur commence normalement par l'aspect sémantique. Le locuteur active un va-et-vient neurologique entre la mémoire sémantique et la mémoire phonologique, un aller-retour entre des groupes de mots qui se rapprochent au

123 Cf. Aitchinson 1997, 271. Pour un ouvrage collectif qui rassemble d'autres modèles de production langagière, cf. Levelt 1993.
124 Cf. Aitchinson 1997, 271.

niveau sémantique du terme recherché et d'autres groupes qui lui ressemblent phonologiquement. Aitchinson compare ce va-et-vient neurologique à un « courant alternatif ». Celui-ci continue, favorisant les mots qui deviennent plus forts et inhibant ceux qui deviennent plus faibles, jusqu'à ce que, finalement, il ne reste qu'un seul candidat possible, qui est alors prononcé où écrit (cf. figure 7).[125]

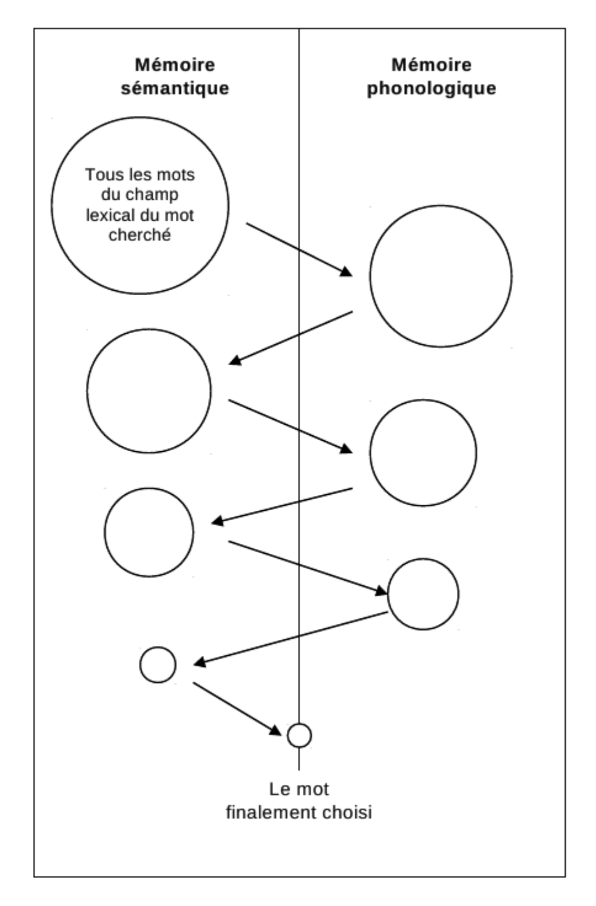


Figure 7 : Le modèle d'activation interactif

125 Cf. Aitchinson 1997, 268ss.

Le degré d'activation nécessaire pour activer un mot dépend aussi de sa fréquence d'utilisation par le locuteur. Ainsi, les mots dont il se sert souvent sont activés facilement, par opposition à ceux qu'il n'utilise que rarement.[126]

Le modèle d'activation interactive explique aussi des phénomènes de *lapsus* langagiers comme celui du *tip of the tongue* – on ne trouve pas (encore) les phonèmes pour un mot dont la sémantique est déjà activée – ou comme celui des *lapsus* freudiens (on prononce, sans intention, à la place d'un autre mot dont la phonologie ou la sémantique est semblable, un mot qui est déjà activé parce qu'on y avait pensé inconsciemment).[127]

Les modèles concernant l'organisation et la fonction du lexique mental dont nous avons parlé sont des modèles généraux, valables pour le lexique monolingue comme pour le lexique bi- ou plurilingue. Cependant, le lexique mental de l'apprenant d'une langue étrangère comporte des aspects spéciaux, dont il sera question dans ce qui suit.

2.4.3 Le lexique mental de l'apprenant d'une langue étrangère

Dans ce chapitre, nous verrons d'abord les différences principales entre l'acquisition de la L1 et de la L2, puis des modèles décrivant la relation entre les lexiques mentaux de la L1 et de la L2. Finalement, nous traiterons la question de savoir si on peut appliquer le modèle de l'interlangue au lexique mental, c'est-à-dire s'il existe quelque chose comme un lexique mental intérimaire.

2.4.3.1 Différences entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage/acquisition de la langue étrangère

L'acquisition du lexique mental de la langue maternelle diffère de celles d'une langue étrangère par les conditions de l'apprentissage/acquisition, du moins dans le cas où les deux langues ne sont pas apprises simultanément dans l'enfance : « L1 vocabulary develops from a very early age and literary skills are also learned on the L1, leading to a boost of lexical development through reading or writing. L2 vocabulary, on the contrary, is built, in most cases, on an already existing L1 lexicon and literary skills. »[128] ; « […] L2 lexical development differs markedly from L1

126 Cf. Aitchinson 1997, 270.
127 Cf. Stork 2003, 74 ; Aitchinson 1997, 270 et Freud 1999, 61ss.
128 Doró 2007, 117.

lexical development insofar as it lacks a pre-speech dimension and insofar as it takes place in the presence, as it were, of an already acquired lexicon. »[129]

Comme les conditions d'apprentissage/acquisition du vocabulaire sont différentes, celle-ci se fait de façon différente : pour l'apprenant d'une langue étrangère cognitivement mûr, le *lemma* est essentiel dans l'apprentissage/acquisition d'un nouveau mot ; l'apprenant d'une L1, lui, prend la forme comme point de départ et construit le sens plus tard :

> En langue maternelle, ce sont les indices formels qui déclenchent dans un premier temps les processus d'acquisition des mots ; chez l'enfant ces indices véhiculés par les mots sont de type perceptuel ; chez l'adulte, progressivement, les réseaux mentaux tendent à se former à partir d'indices sémantiques. En langue étrangère, même si les processus formels et sémantiques sont, dès le départ, impliqués dans l'acquisition d'un lexème, les associations sont plutôt basées sur les formes au niveau élémentaire et s'enrichissent de données sémantiques au fur et à mesure du développement de la compétence.[130]

L'apprenant d'une langue étrangère peut mettre les nouvelles informations en relation avec ses connaissances encyclopédiques, son savoir langagier général et son savoir langagier spécifique de la L1, ainsi que ses connaissances déjà acquises de la L2. Tous ces éléments n'existent pas encore chez l'apprenant d'une L1.[131] Selon Schröder 1996, il y a une confrontation entre les lexèmes de la L1 et ceux de la L2 :

> Die Repräsentationen der Lexeme aus L2 treffen im bilingualen mentalen Lexikon auf die Repräsentationen der Lexeme aus L1. Da sich die lexikalischen Eigenschaften von Lexemen aus L1 und L2 in den meisten Fällen unterscheiden, muß der Lerner beim Erwerb von L2 die auf der Grundlage von L1 gebildeten kognitiven Repräsentationen mehr oder weniger umstrukturieren.[132]

Fischer / Lavric 2003, qui citent Flament-Boistrancourt 1985, partagent ce point de vue : « Here, learning foreign languages means learning new conceptual differences, acquiring cognitive distinctions, in other words, structuring the world anew. »[133]

---

129 Singleton 1999, 82.
130 Duquette / Tréville 1996, 56.
131 Cf. Scherfer ^{2}1997, 195.
132 Schröder 1996, 83.
133 Fischer / Lavric 2003, 58.

Il se pose donc le problème de savoir de quelle façon l'apprenant peut mettre en relation ses connaissances lexicales des deux langues. Il y a des modèles différents pour donner réponse à cette question. Ils constituent le sujet du prochain chapitre.

2.4.3.2 Le rapport entre les lexiques mentaux de la L1 et de la L2

La discussion sur le rapport qui existe entre le lexique mental de la langue maternelle et celui de la langue étrangère[134] concerne deux niveaux. Premièrement, il y a la question de savoir si les deux sont enregistrés au même endroit ou s'il y a une mémoire séparée pour le lexique de chaque langue.[135] Le deuxième niveau concerne la sémantique, et la question est celle de savoir quel est le rapport entre les concepts sémantiques et les formes qui correspondent aux mots des deux langues différentes.

Pour décrire le rapport qui existe entre les lieux de stockage des lexiques mentaux de la langue maternelle et de la langue étrangère, il y a quatre modèles principaux :[136]

1. Le premier est l'hypothèse du système étendu ou « *extended system hypothesis* », selon laquelle les deux langues se trouvent dans la même mémoire.

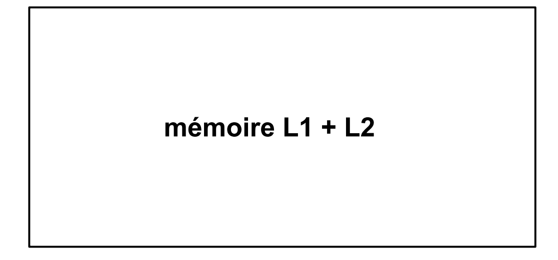


Figure 8 : L'hypothèse du système étendu

134 Nous ne donnerons ici qu'une présentation raccourcie qui ne respecte que le rapport entre la L1 et une seule langue étrangère. Nous n'étendrons pas les modèles présentés aux langues tierces apprises avant ou après la langue cible en question, car les problèmes sont les mêmes ou du moins semblables. Pour la recherche sur les langues tierces, cf. Barrera-Vidal 1995 et surtout Hufeisen / Lindemann 1998.

135 Pour les arguments pour et contre la supposition d'une mémoire intégrée, cf. Singleton 2007.

136 Paradis 1987 cité d'après Stork 2003, 76.

2. D'après l'hypothèse du système dual, par contre, chaque langue a sa propre mémoire.

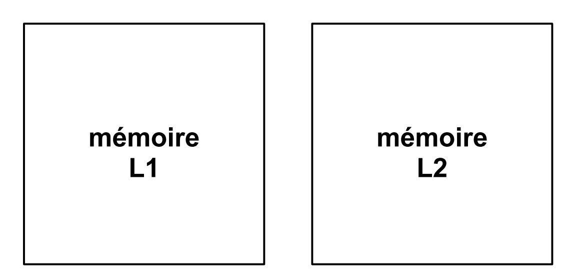


Figure 9 : L'hypothèse du système dual

3. Ensuite, il existe l'hypothèse du système tripartite, qui part de l'idée qu'il y a une mémoire commune pour des éléments qui sont semblables dans les deux langues et qu'il y a en même temps une mémoire spécifique pour chaque langue, où sont stockés ses éléments spécifiques.

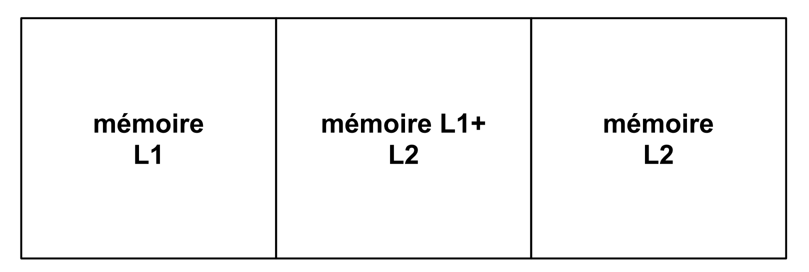


Figure 10 : L'hypothèse du système tripartite

4. Finalement, il existe encore l'hypothèse du sous-ensemble (« *subset* »), qui est la plus favorisée de nos jours. D'après celle-ci, il y a – comme dans l'hypothèse du système étendu – une mémoire commune, mais dans cette mémoire, les éléments appartenant à une langue forment des liens forts à travers une diffusion d'activation (« *activation spreading* »), de façon qu'ils constituent une « famille » dans la mémoire.[137] La diffusion d'activation[138] noue, directement ou

137 Cf. Hulstijn ²1997, 174s.

indirectement, les nœuds l'un à l'autre et crée ainsi des liens forts ou faibles.[139] Appliqué à l'hypothèse du « subset », cela signifie que les liens entre les mots de la même langue sont plus forts que ceux avec d'autres langues.

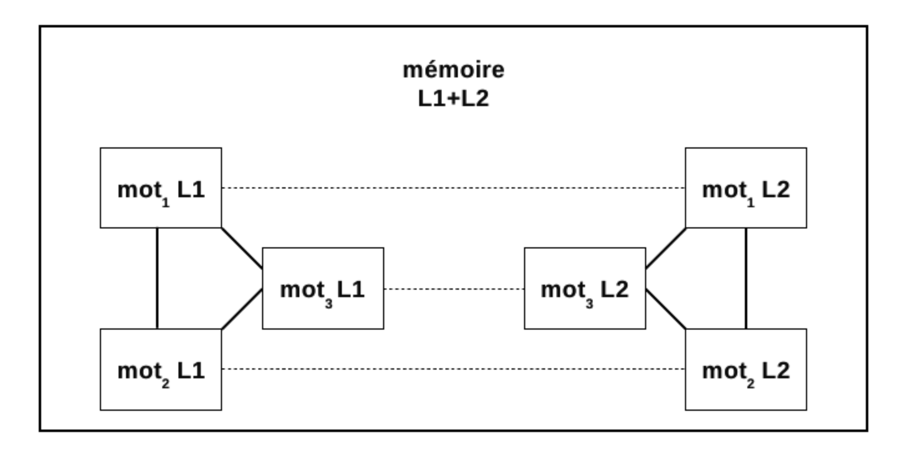


Figure 11 : L'hypothèse du sous-ensemble

Au niveau de la sémantique, il se pose la question de savoir comment s'organise la relation entre le niveau conceptuel et le niveau des signifiants pour les deux langues.[140] D'après Weinreich 1953, il y a trois manières de comprendre cette relation:[141]

1. La relation entre le mot de la L1 et celui de la L2 peut être coordonnée, c'est-à-dire qu'ils sont indépendants l'un de l'autre et que chacun dispose de son propre concept sémantique.

138 Le modèle de diffusion d'activation a été developpé par Collins / Loftus 1975.
139 Cf. Collins / Loftus 1975 cités d'après Stork 2003, 72 et Hulstijn [2]1997, 174s.
140 Nous n'entrerons pas dans le détail de la question de savoir si les signifiés linguistiques sont déjà identiques aux concepts cognitifs ou s'il y a un clivage entre les deux niveaux. Mais nous faisons remarquer que l'existence d'un lexique mental bilingue parle plutôt en faveur d'un tel clivage (cf. les citations de Schröder 1996, 83 et de Fischer / Lavric 2003, 53 au chapitre 2.4.3.1).
141 Weinreich 1953 cité d'après Hulstijn [2]1997, 175 ; cf. aussi Roche 2005, 70s.

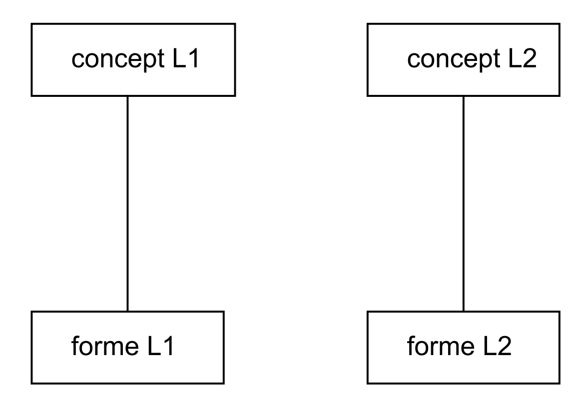


Figure 12 : La relation coordonnée

2. Les signifiants des mots de la L1 et de la L2 peuvent être liés, c'est-à-dire qu'il existe un concept sémantique commun.

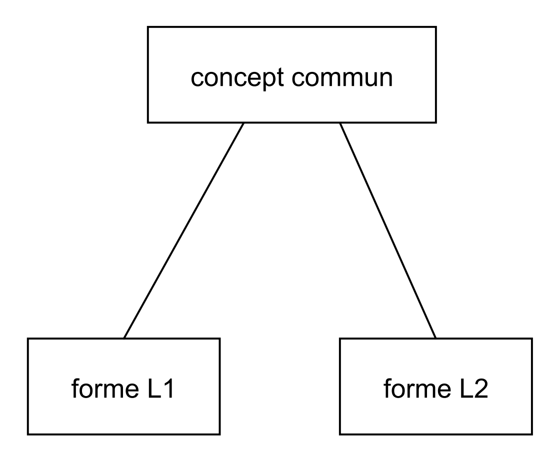


Figure 13 : La relation liée

3. Finalement, on a proposé encore une relation subordonnée, qui décrit le cas où l'apprenant associe le mot étranger à un mot de sa langue maternelle pour lequel il a déjà un concept.

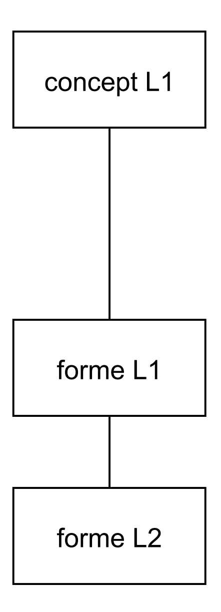


Figure 14 : La relation subordonnée

D'après Hulstijn ^{2}1997, l'hypothèse de la diffusion d'activation a aussi changé le débat concernant la relation signifié / signifiant dans le lexique bilingue :

> Heutzutage meint man, daß derselbe Mensch manche fremd- und muttersprachlichen Wortpaare untergeordnet [cf. modèle 3], andere konzeptuell separat [cf. modèle 1] und wieder andere konzeptuell verbunden [cf. modèle 2] gespeichert hat, und daß die eine Konstellation übergehen kann in die andere […].[142]

---

142 Hulstijn ^{2}1997, 175.

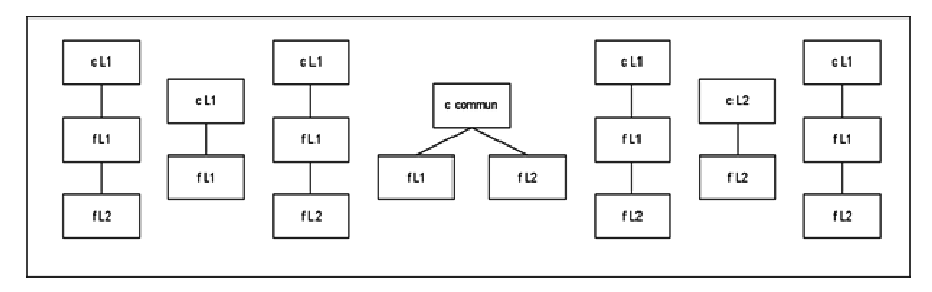


Figure 15 : Les 3 différents modèles de la relation entre concept et forme de la L1 et de la L2 réunies dans le même lexique mental ; f =forme, c = concept

Roche 2005 indique que le type de relation entre concept et notion dépend aussi du cadre d'apprentissage/acquisition et du niveau de la compétence bilingue :

> Neueste Untersuchungen zeigen, dass Lerner, die die ganze Schulzeit bis zum Abitur vor allem mittels Wortassoziation Wörter gelernt haben, kaum über die unterordnende [cf. modèle 3] Form der Organisation des bilingualen Lexikons hinauskommen. […] Die Art der Organisation der Wörter entspricht dagegen bei gleichzeitig mit zwei Sprachen aufgewachsenen Kindern und solchen, die später in einem echten mehrsprachigen Kontext leben, eher der verbundenen Form [cf. modèle 2].[143]

Ce n'est donc pas l'âge d'apprentissage/acquisition qui est décisif pour le type de lien entre L1 et L2, mais les exigences de l'environnement, car Roche ajoute :

> Auch bei den Lernern, die relativ spät beginnen, fremde Sprachen in mehrsprachigen Lernumgebungen zu erwerben, geht man davon aus, dass sie den Zweitsprachenerwerb mit dem unterordnenden Modus [cf. modèle 3] beginnen. Bei ihnen ändert sich aber im Laufe des Erwerbsprozesses die Form des Erwerbsmodus vom unterordnenden über den koordinierten [cf. modèle 1] zum verbundenen [cf. modèle 2].[144]

Des études neurolinguistiques confirment cette hypothèse :

---

143 Roche 2005, 71.
144 Roche 2005, 72.

> Aufnahmen von den Zentren des Gehirns, die an der Verarbeitung von Sprache beteiligt sind, bestätigen diese Beobachtung: Bei ausgeglichen Mehrsprachigen, bei denen die mentalen Lexika der beteiligten Sprachen verbunden sind, liegen die Zentren der Sprachen enger beieinander als bei Lernern, die nacheinander Sprachen lernen, und sie zeigen eine stärkere Aktivierung, auch wenn nur eine der Sprachen verwendet wird.[145]

Les relations qui existent entre les lexiques mentaux de la L1 et de la L2 sont donc dynamiques. Le dynamisme, nous l'avons vu au chapitre 2.2.2, est une des caractéristiques de l'interlangue. Dans le chapitre qui suit, nous étudierons la question de savoir si les autres caractéristiques de l'interlangue, elles aussi, existent pour le lexique mental de l'apprenant, qui serait donc un « lexique mental intérimaire. »

2.4.3.3 La théorie de l'interlangue appliquée au lexique mental – le « lexique mental intérimaire »

Si nous comparons le lexique mental de la langue étrangère avec celui d'un locuteur natif, nous constatons qu'ils sont différents. Meara 1984 compare les associations d'apprenants d'une langue étrangère avec les associations de locuteurs natifs sur les mêmes mots. Voici ses résultats :

> […] [I]t seems a learner's lexicon looks quite different from that of the native speaker. It is more loosely organized, and the semantic factors are frequently overridden by extraneous phonological factors, such as the chance resemblance between a form in the L1 and another in the L2.[146]

Nous supposons que les différences résultent du fait que le lexique de la langue étrangère est celui d'une interlangue. Au chapitre 2.2 nous avons attribué à l'interlangue les caractéristiques suivantes : systématicité et autonomie, dynamisme et orientation vers un but précis, fossilisation, variabilité et instabilité, état incomplet et perméabilité et intersubjectivité. D'après Börner et Vogel ^{2}1997, les

145 Roche 2005, 73.

146 Meara 1984, 233s., cf. la catégorie des faux amis (chap. 2.5.1.1.1). En fait, il y a aussi les interférences à l'intérieur de la langue cible (cf. chap. 2.5.2).

caractéristiques de l'interlangue s'appliquent aussi au domaine du lexique de l'apprenant.

> Nach unserer Auffassung kann das mentale Lexikon des Lerners als Bestandteil seiner so verstandenen Lernersprache aufgefasst werden. Es « erbt » dann eine Reihe allgemeiner Struktureigenschaften derselben (z.B. Dynamik, Variabilität, Permeabilität, Lückenhaftigkeit, Fossilisierung) sowie deren spezifischen Gebrauchsbedingungen (z.B. Vermeidungsstrategien, Bevorzugung von gesicherten Wissensbeständen, L1-Einsatz).[147]

Dans leur article, Börner / Vogel ne mentionnent pas la caractéristique de la **systématicité** de l'interlangue (par laquelle on entend que celle-ci se constitue d'un système de règles formant une structure interne de la langue). C'est probablement dû au fait (voir Lavric 2009) que dans l'utilisation du lexique il n'y a pas de règles générales qui se basent l'une sur l'autre et qui ont chacune des exceptions et des exceptions à ces exceptions.[148] L'apprentissage dans ce domaine est donc plutôt ponctuel et non pas systématique : on acquiert le lexique mot par mot, par un

> apprentissage isolé de chaque élément lexical [...]. Notre idée de l'interlangue qui avance par échelons successifs ne s'applique donc pas à ce domaine [celui du lexique], qui fonctionne plutôt comme un puzzle dans lequel chaque nouvelle pièce qui vient s'encaisser est tout de suite pleinement opérationnelle.[149]

C'est la raison pour laquelle, selon Meara 1984, le lexique est un domaine négligé par l'analyse de l'interlangue.

> Now, rules, particularly generative rules, have always played an important role in interlanguage, and the best studies have always used plausible sets or rules as a way of explaining the discrepancies between learner performance and native speaker performance. […] Here again, then, we have another reason for the neglect of lexis. Lexical problems do not really lend themselves to solutions by a rule-based framework […].[150]

---

147 Börner / Vogel ²1997, 7.
148 Cf. Lavric 2009, 193. Cf aussi la remarque 46 (chap. 2.1.2.3) concernant la régularité dans la morphologie de formation de mots.
149 Lavric 2009, 193.
150 Meara 1984, 230.

Toutefois, Börner et Vogel attribuent, nous l'avons vu, un statut **autonome** au lexique de l'apprenant parce qu'il contient des éléments qui n'existent ni dans la L1 ni dans la L2.[151]

Quant au **dynamisme** du lexique de l'apprenant, celui ne concerne pas seulement le rapport avec la langue maternelle, que nous avons vu au chapitre 2.4.3.2, mais aussi p.ex. le rapport entre les entrées lexicales en général :

> Wichtig dabei ist, daß die Idee der Aktivationsstreuung es uns möglich macht, uns das mentale Lexikon als ein dynamisches System vorzustellen, in dem zwei Wörter zunächst überhaupt nicht miteinander, dann über ein Merkmal (Form- oder Bedeutungsmerkmal), später über mehrere Merkmale verbunden sind, und daß manche dieser Verbindungen zwischen zwei Wörtern im Laufe der Zeit stärker und andere schwächer werden.[152]

Mais le dynamisme au sens classique de l'interlangue signifie que les connaissances de l'apprenant sur la langue cible se développent constamment. Si nous transférons cette observation au domaine lexical, cela signifie que, d'une part, le nombre de mots de la L2 connus par l'apprenant et d'autre part le degré de leur maîtrise changent. Dans le cas idéal, tant le nombre de mots que leur maîtrise augmentent et l'**instabilité**, qui est une autre caractéristique du lexique de l'apprenant[153], diminue. L'augmentation de la maîtrise du vocabulaire, nous l'avons vu au chapitre 2.3.3, [154] va dans le sens :

- de la compétence passive vers la compétence active,
- d'une utilisation qui peut être (quelquefois) fautive vers une utilisation qui est toujours correcte et
- d'une utilisation qui demande un grand effort cognitif vers une utilisation automatique.

Si le degré de maîtrise augmente, cela signifie aussi que le lexique de l'apprenant se rapproche de plus en plus de celui de la L2. On peut donc dire que le développement du lexique de l'apprenant est – comme l'interlangue – **orienté vers un but précis**.

---

151 Cf. Börner / Vogel ^{2}1997,10 cités au chap. 2.2.1.

152 Hulstijn ^{2}1997, 175.

153 D'après Börner / Vogel ^{2}1997, 12 l'instabilité du lexique de l'apprenant s'exprime par une insécurité dans l'utilisation des mots, p.ex. quand il applique une forme connue dans un contexte nouveau. Normalement, les apprenants se rendent bien comptes de leur insécurité.

154 Cf. notamment la citation de Duquette / Treville 1996, 57.

Parmi les autres caractéristiques de l'interlangue, les fossilisations et la variabilité existent elles aussi dans le domaine du lexique de l'apprenant. Les **fossilisations** lexicales (cf. chap. 2.2.3) sont des expressions lexicales fausses (même si elles ne le sont que dans un certain contexte) automatisées que l'apprenant n'arrive plus à échanger contre la bonne expression, même s'il reçoit encore beaucoup d'input à ce sujet. La **variabilité** consiste, nous l'avons vu au chapitre 2.2.4, de plusieurs aspects. D'une part, le lexique de l'apprenant permet à celui-ci de s'exprimer de différentes façons. Au niveau lexical, il peut p.ex. remplacer une expression par une périphrase ou, s'il en connaît, se servir de synonymes. D'autre part, il existe aussi dans le domaine du lexique la variabilité intrapersonnelle – comme les facultés langagières sont instables, l'apprenant ne dispose pas toujours de la même facilité pour le choix des mots ; une fois il fait une faute lexicale et une autre fois, malgré le même contexte, il ne la fait pas (cf. l'étape 7b de la figure 4, chap. 2.3.3) – et la variabilité interpersonnelle, car le lexique mental diffère d'un apprenant à l'autre.

Une autre caractéristique de l'interlangue et aussi du lexique de l'apprenant est la double **perméabilité**, d'une part à la langue maternelle et de l'autre à la langue cible. Cela signifie qu'elle adopte et intègre des éléments (lexèmes et règles de formation de mots) de la L1 comme de la L2.

> Heute wird davon ausgegangen, daß Lerner beim L2-Erwerb an vorhandenes Wissen anknüpfen. Bei der Annäherung an die Zielsprache entsteht ein sogenanntes *Interimslexikon*, mit einer ihm eigenen Struktur.[155] Dieses weist Ähnlichkeiten sowohl mit L1- als auch mit L2-Stukturen auf. Das Interimslexikon wird durch die Sprachlernstrategie geprägt, neu zu lernendes L2-Wissen mit vorhandenem L1-Wissen zu identifizieren und mit ihm tentativ gleichzusetzen (Transfer), was sich in Interferenzen zeigt.[156]

Börner / Vogel ^{2}1997 ajoutent comme une caractéristique importante du lexique de l'apprenant : les lacunes dans le vocabulaire étranger. Celles-ci font partie de l'**état**

---

155 Il faut se demander cependant comment il faut comprendre le terme de « structure » dans le contexte du lexique. La structure du lexique se manifeste dans les relations sémantiques (antonymie, synonymie, hypo-/ hyperonymie, méronymie / holonymie) et dans les relations morphologiques (règles de composition et de dérivation). Certes, ces structures peuvent être à l'origine de fautes lexicales, mais elles ne les expliquent pas toutes. Il faut tenir compte du fait que le lexique contient surtout des propriétés formelles et sémantiques non-structurées. Les interférences de la langue maternelle peuvent donc également toucher les domaines non-structurés du lexique. Pour cette raison, le choix du terme « structure » par Schröder nous paraît malheureux, nous aurions plutôt opté pour le mot « caractéristiques », qui est plus universel (communication personnelle d'E. Lavric).

156 Schröder 1996, 20.

incomplet de l'interlangue. Börner / Vogel présentent cinq constellations principales[157] dans lesquelles l'apprenant se rend compte de ces lacunes :

1. L'apprenant ne connaît pas du tout la forme pour le concept sémantique qu'il veut exprimer.
2. Il ne connaît pas la forme d'un mot dans la situation réceptive.
3. Il connaît bien une certaine forme mais il ne peut pas lui attribuer une signification.
4. Dans la situation productive, la forme pour un concept donné manque à l'apprenant (comme en situation 1), mais seulement dans un contexte spécifique, car il connaît une forme ralliée au même concept, mais cette forme ne s'utilise pas dans le contexte donné.
5. Dans la situation perceptive, l'élève rencontre une forme dont il connaît bien un sens mais ce concept qui lui en est connu ne convient pas dans le contexte en question, c'est-à-dire que le mot est employé avec un sens qui lui est inconnu.

Comme notre recherche empirique étudie un corpus qui nous présente la production langagière d'un apprenant et ne nous donne pas d'éclaircissements sur ses difficultés de réception de formes, nous nous intéresserons surtout à la situation où la bonne forme est inconnue à l'apprenant ou celle où elle lui échappe momentanément.[158]

Zimmermann ^{2}1997 a formulé une hypothèse qui explique la stratégie de recherche lexicale d'un apprenant dans un tel cas :

> Wenn ein L2-Wort unbekannt oder zeitweise blockiert ist, wird in der Umgebung des entsprechenden Konzepts gesucht, weil ein « benachbartes » Konzept vielleicht auch in der L2-Form bekannt ist und das L2-Äquivalent **ersetzen** kann oder **zu ihm führt**. Die Suchaktivität ist gedacht als **Welle der Aktivierungen**, die « nähere» oder « fester verbundene » Speicherpunkte eher erreicht (Suche im « semantischen Lexikon »).

157 Cf. Börner / Vogel ^{2}1997, 8s.

158 Pour les stratégies d'apprentissages dans la réception de textes cf. Börner / Vogel ^{2}1997, 11 ; Haastup ^{2}1997 et Lutjeharms ^{2}1997.

> Daneben wird gleichzeitig von der L1-Form her gesucht, weil sie selbst (als Transfer) das L2-Äquivalent ersetzen mag oder über sie eine geeignete Form erreicht wird (Suche im « phonologischen Lexikon »).[159]

Au cas où la recherche dans le lexique mental ne donne pas de résultat acceptable, l'apprenant a encore la possibilité d'appliquer d'autres stratégies de communication,[160] p.ex. l'utilisation de paraphrases, l'abandon de l'intention d'expression exacte au profit du contenu principal,[161] etc.

Finalement, l'**intersubjectivité**, la caractéristique de l'interlangue sur laquelle insiste Lavric 2005 (cf. chap. 2.2.6), existe aussi dans le domaine lexical, ce qui se montre dans la récurrence de fautes lexicales, que Lochner 2003 a démontrée dans son étude transversale de 200 travaux écrits d'élèves germanophones apprenants de français langue étrangère.[162]

Nous avons donc vu dans ce chapitre que le lexique mental de l'apprenant partage toutes les propriétés de l'interlangue que nous avons présentées au chapitre 2.2., sauf la systématicité, qui se manifeste dans le domaine de la grammaire de l'interlangue dans un échelonnement successif de fautes.[163] Ceci est dû au fait que (à part la morphologie de formation de mots) le lexique ne se constitue pas d'un système de règles complexe, mais qu'il « fonctionne plutôt comme un puzzle. »[164]

Comme le lexique mental est un concept théorique, l'accès ne peut y être qu'indirect. Cependant, il y a des indices qui permettent de conclure sur le fonctionnement du lexique mental. Certains de ces indices proviennent p.ex. du phénomène langagier des *lapsus* (cf. chap. 2.4.2). Mais l'interlangue aussi peut fournir des connaissances sur l'organisation du lexique mental. Börner / Vogel ^{2}1997 écrivent à ce propos :

> [...] angesichts des [...] Analysedefizits [scheint es uns evident], daß die bisher gesammelten Forschungsergebnisse zu Struktur und Verwendung der Lernersprache gut geeignet sind, der Forschung

159 Zimmermann ^{2}1997, 108, c'est Zimmermann qui souligne.
160 Cf. Faerch / Kasper 1983 cités d'après Börner / Vogel ^{2}1997, 11.
161 Cf. la catégorie de faute établie par Knapp-Potthoff 1987 *Fehler, die man in Kauf nimmt* (les fautes que l'on accepte de faire) (cf. chap. 2.1.2.2).
162 Cf. Lochner 2003, 91ss.
163 Cf. Lavric 2009, 181.
164 Lavric 2009, 193.

> zum mentalen Lexikon neue Fragen zu stellen und neue Impulse zu geben.[165]

Bref, non seulement la théorie de l'interlangue peut être appliquée au lexique de l'apprenant, mais encore l'interlangue est un moyen d'avoir accès à l'organisation du lexique mental.

Certaines caractéristiques de l'interlangue que nous avons vues dans ce chapitre, notamment la perméabilité et l'état incomplet, peuvent être à l'origine de fautes lexicales. Leur classification sera le sujet du prochain chapitre.

2.5 Tentative de classification des fautes lexicales qui tient compte des aspects de l'organisation interne du lexique mental et du concept de l'interlangue

Après avoir vu dans les chapitres précédents les théories de l'interlangue (cf. chap. 2.2) et du lexique mental (cf. chap. 2.4), nous pouvons à présent établir une nouvelle classification des fautes lexicales, qui tient compte de ces concepts. Certes, plusieurs des catégories de fautes que nous présenterons dans cette classification remontent à la linguistique d'erreurs (p.ex. les faux amis et les barbarismes, cf. chap. 2.5.1.1.1 et 2.5.1.1.2). Mais pour leur explication et leur subdivision, ainsi que pour le développement d'autres catégories, nous nous servirons des concepts modernes d'interlangue et du lexique mental.

En général, nous classerons les fautes selon les sources d'erreurs et sur la structure interne du lexique mental (cf. chap. 2.4.1) : nous voyons le lexique mental comme un réseau dans lequel il y a de multiples rapports entre les domaines sémantique, morphologique, phonologique et syntaxique. C'est pourquoi nous considérerons comme fautes lexicales non seulement des fautes purement sémantiques, mais aussi des fautes de nature (partiellement) morphologique, phonologique et syntaxique, dans le cas où elles ont, dans le contexte donné, des effets sur la signification d'une expression. Nous compterons aussi parmi les fautes lexicales des créations de mots qui n'existent pas du tout dans la langue cible (p.ex. les barbarismes, cf. chap. 2.5.1.1.2).

Notre classification se divise, en gros, en deux parties, basée sur distinction de deux grandes sources d'erreurs qui s'expliquent par la nature de l'interlangue :

---

165 Börner / Vogel ^{2}1997, 17.

- les fautes dues aux interférences interlinguistiques et
- les fautes dues aux interférences intralinguistiques

Rattunde 1977 définit l'interférence comme l'inférence négative d'une langue sur une autre ou sur elle-même, alors que l'inférence positive s'appelle chez lui transfert ; les deux existent tant au niveau interlinguistique qu'intralinguistique :

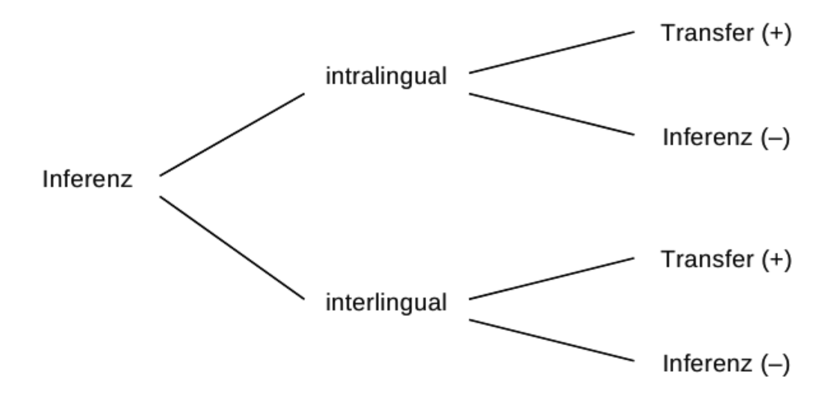


Figure 16 : Le système d'inférences (Rattunde 1972, 12)

C'est le système terminologique que, suivant en cela Lavric 1988, nous adopterons dans ce travail.

Vues en relation avec les caractéristiques de l'interlangue (cf. chap. 2.2), les interférences sont des fautes dues la perméabilité de celle-ci. Les interférences interlinguistiques sont dues à la perméabilité (cf. chap. 2.2.5) à l'égard de la langue maternelle (ou d'autres langues étrangères), les interférences intralinguistiques sont dues à la perméabilité à l'égard de la langue cible.

La pérméabilité de l'interlangue, de son côté, est étroitement liée au fait que l'interlangue soit incomplète (cf. chap. 2.2.5), car les apprenants essaient de combler les lacunes soit par une généralisation d'une règle de la langue cible, soit par une forme qu'ils connaissent d'une langue apprise auparavant. Mais à part les fautes lexicales dues à l'interférence inter- et intralinguistique, l'état incomplet de l'interlangue se manifeste encore dans diverses autres façons dans le domaine du lexique : dans des périphrases (qui peuvent être maladroites), dans des mots d'une

autre langue, dont l'élève sait qu'ils ne sont pas corrects,[166] mais qui font comprendre à l'interlocuteur ce qu'il veut dire, ou bien dans des lacunes que l'élève laisse dans le texte, notamment dans des exercices de traduction. Comme ces stratégies, qui témoignent certes d'un manque de vocabulaire, ne sont pas des fautes au sens propre, nous ne les intégrerons pas dans notre classification des fautes ni dans la partie empirique de notre étude (cf. chap. 3).

En outre, pour compenser l'état incomplet de son interlangue, l'apprenant peut consulter un dictionnaire. Pourtant, cette aide peut aussi se révéler une source d'erreurs. Les « fautes de dictionnaire » se produisent quand l'apprenant consulte mal le dictionnaire ou quand le dictionnaire n'indique pas suffisamment les différences qui existent entre les mots que l'on pourrait employer pour la traduction d'une expression. Quand on évalue les fautes d'un texte écrit, on ne sait pas si c'est la production langagière authentique ou la consultation fautive d'un dictionnaire qui a conduit à la faute. Cependant, il y a des cas où c'est cette dernière interprétation qui paraît probable. Dans de tels cas nous indiquerons ce soupçon.

2.5.1 Interférences interlinguistiques

La source d'interférences interlinguistiques peut être soit la langue maternelle, soit une autre langue étrangère apprise par l'apprenant avant ou même après la langue cible considérée. D'après Singleton 2007, l'apprenant, au cas où il connaît plus que deux langues, se rend normalement bientôt compte des proximités de leurs relations, ce qui l'influence dans le choix de mots qu'il essaie de transférer d'une langue à l'autre.[167]

Selon l'étude empirique de Lochner 2003, qui a analysé les fautes de français récurrentes commises par des élèves germanophones, la source primordiale de fautes est l'interférence.[168] Gnutzmann 1972 indique que les apprenants font environ trois fois plus de fautes d'interférence interlinguistiques que de fautes d'interférence intralinguistiques.[169]

166 Cf. la classification de Knapp-Pothoff 1987 citée au chapitre 2.1.2.2 : « *Fehler, die man in Kauf nimmt* »
167 Cf. Singleton 2007, 13.
168 Cf. Lochner 2003, 7.
169 Cf. Gnutzmann 1972, 70s.

2.5.1.1 Interférences interlinguistiques sémantiques

Dans cette catégorie, nous classons les faux amis, les barbarismes et les fautes dues à des divergences sémantiques.

2.5.1.1.1 Faux amis

Selon Lavric / Pichler 2010, on parle d'un faux amis quand « [l]e mot ne signifie pas ce que l'on pourrait croire. »[170] C'est-à-dire qu'il y a une ressemblance morphologique d'un mot de la langue cible avec un mot existant soit dans la langue maternelle, soit dans une autre langue étrangère. Mais dans la langue cible, ce mot a une autre signification. P.ex., un apprenant germanophone pourrait croire que le mot français *filiale* ('Tochtergesellschaft') correspond au mot allemand *Filiale* ('succursale'). Les mots français *filiale* et le mot allemand *Filiale* sont donc des faux amis.[171] Cette définition correspond à ce qu'on appelle *un faux ami au sens propre*.

die Filiale	die Tochtergesellschaft
la succursale	**la filiale**

Figure 17 : Faux ami au sens propre (Fischer / Lavric 2003, 57)

Les faux amis et aussi les barbarismes s'expliquent en outre par l'hypothèse formulée par Zimmermann [2]1997 d'après laquelle, si le mot de la L2 dont l'apprenant aurait besoin lui est inconnu, il en cherche un substitut, recherche qui peut se dérouler autour de la forme du mot de la L1 dans le lexique phonologique.[172]

D'ailleurs, les faux amis au sens propre sont un type de difficultés symétrique, c'est-à-dire qu'ils posent des problèmes aux apprenants des deux langues.

Les faux amis au sens large, par contre, désignent « fremdsprachliche Schwierigkeiten verschiedener Struktur, bei denen die Muttersprache oder eine andere Sprache interferiert »[173], donc toutes les interférences interlinguistiques,

---

170 Lavric / Pichler [4]2010, 29.
171 Cf. Lavric / Pichler 1996, 516.
172 Cf. Zimmermann [2]1997, 108, cité au chapitre 2.4.3.3.
173 Lavric 2000, 99.

lexicales ou grammaticales. Dans notre travail, le terme *faux amis* se référera pourtant toujours au faux amis au sens propre.

2.5.1.1.2 Barbarismes

Les barbarismes sont des « [m]ots qui paraissent français mais qui ne le sont pas »[174], p.ex. **solver* (< anglais : *to solve*) au lieu de *résoudre*, **expecter* (< anglais : *to* expect) au lieu de *s'attendre à* ou **investition* (< allemand *Investition*) au lieu d'*investissement*.[175] C'est-à-dire que l'apprenant infère des mots d'une autre langue croyant qu'ils existent aussi dans la langue cible, ce qui n'est pas le cas.

2.5.1.1.3 Fautes dues à des divergences sémantiques

Il y a une divergence sémantique quand une expression polysémique de la langue maternelle est exprimée dans la langue cible par des expressions différentes. C'est-à-dire qu'il y a « deux (ou plusieurs) mots français pour un mot allemand. »[176] P.ex., le mot polysémique allemand *Höhe* est exprimé en français soit par *altitude* ('Seehöhe'), soit par *hauteur* (d'objets), soit par *montant* (d'une somme d'argent) ou soit par *comble* (« c'est le comble ! » 'Das ist die Höhe !'), chacun ayant une signification différente.[177]

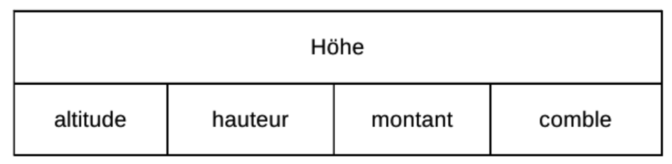


Figure 18 : La divergence sémantique du mot allemand Höhe comme source d'erreurs (cf. Lavric 2000, 107s.)

174 Lavric / Pichler ^{4}2010, 39.
175 Cf. Lavric / Pichler 1996, 517.
176 Lavric / Pichler 1996, 18.
177 Pour une classification plus détaillée des structures divergentes cf. Lavric 2000 et Fischer / Lavric 2003.

Ces fautes-là résultent d'une « falsche Übertragung muttersprachlicher Polysemieverhältnisse »[178]. Si l'apprenant choisit donc le mot **hauteur* pour exprimer la *Höhe* d'une somme d'argent, il s'agit d'une faute due à une divergence sémantique.

D'ailleurs, contrairement aux faux amis, une divergence sémantique ne pose des problèmes qu'aux apprenants de l'une des deux langues – à ceux dont la langue maternelle contient le mot polysémique (cf. aussi chap. 2.1.1).

2.5.1.2 Interférences interlinguistiques syntactico-lexicales : traductions littérales d'expressions figées

Les interférences interlinguistiques syntactico-lexicales concernent des expressions lexicales complexes, plus ou moins figées, que l'apprenant essaie de traduire mot à mot. « La locution figée est un ensemble lexicalisé de deux ou plusieurs mots contigus indissociables pouvant aller jusqu'à une proposition complète. »[179] Si l'apprenant ne connaît pas le syntagme qui convient, il risque de faire une faute syntactico-lexicale. Un exemple d'une telle faute serait **il voulait à la maison* pour exprimer *er wollte heim*. Les mots isolés ne seraient pas faux, mais le syntagme ne correspond pas à la norme française. Il s'agit donc d'une interférence interlinguistique syntaxique qui a un effet sur l'acceptabilité de l'expression. C'est ce que nous appelons ici une faute syntactico-lexicale.

2.5.1.3 Interférences interlinguistiques phonético-lexicales

Les fautes d'interférence interlinguistiques phonético-lexicales sont dues au fait que l'apprenant ne distingue pas bien des phonèmes différents de la langue cible parce que sa langue maternelle ne les distingue pas. C'est-à-dire qu'il a dans son interlangue une catégorie phonologique commune pour deux ou plusieurs phonèmes de la langue cible. Par conséquent, il produit des mots qui n'existent pas, comme p.ex. le mot **monteau* au lieu de *manteau*, ou **interrer* au lieu d'*enterrer*. Ces deux exemples s'expliquent par le fait que les voyelles nasales du français n'ont pas de correspondants directs en allemand. Les apprenants germanophones ont donc beaucoup de mal à les distinguer. Ils possèdent souvent une catégorie générale « voyelle nasale ».

---

178 Lavric 1988, 484.
179 Duquette / Tréville 1996, 16.

2.5.1.4 Interférences interlinguistiques morpho-lexicales : interférence d'une règle de formation de mots de la L1

Pour compléter notre classification, nous y intégrerons aussi la catégorie des interférences interlinguistiques morpho-lexicales, bien que nous n'en ayons trouvé que quelques rares exemples dans notre corpus. Ces fautes sont dues à l'application d'une règle de formation de mots de la langue maternelle (ou d'une autre langue étrangère) qui n'est pas valable dans la langue cible. Nous empruntons cette idée à Gnutzmann 1972, qui donne l'exemple d'une faute commise par un apprenant germanophone d'anglais : « **The heroic soldier had been* deathly *(mortally) wounded.* »[180] D'après Gnutzmann cette faute se serait produite parce qu'en allemand, il existe la règle suivante : *nom + -lich → adverbe* (p.ex. *Tod + -lich → tödlich*). L'apprenant aurait appliquée cette règle aussi à l'anglais : nom + -ly → adverbe (**death + -ly → deathly*). À notre avis, cet exemple n'est pas très bien choisi parce que la forme *deathly* existe très bien en anglais. Elle est parfaitement courante dans la signification de « like death »[181] p.ex. dans l'expression *deathly pale*. Il s'agit donc plutôt d'un faux ami, *deathly* ne signifiant pas 'tödlich' mais 'totenähnlich'.

Un meilleur exemple pour une interférence interlinguistique morpho-lexicale serait par contre le mot **le chanter*, utilisé au lieu de *le chant* dans l'interlangue française d'un germanophone. Cet exemple présente l'interférence de la règle allemande d'après laquelle on peut convertir le verbe *singen* ('*chanter*') en un nom (*das Singen*) sans en modifier la morphologie (dérivation zéro).

2.5.2 Interférences intralinguistiques

On parle d'une interférence intralinguistique si la langue cible, elle-même, pose un piège à l'apprenant. Nous traiterons dans cette catégorie cinq types de fautes, les surgénéralisations (ou hypercorrections) d'une règle de formation de mots, les « synformes », les confusions de mots qui se resssemblent au niveau sémantique, les fautes morpho-sémantiques et les interférences intralinguistiques syntactico-lexicales.

---

180 Gnutzmann 1972, 69.

181 Nous avons trouvé cette définition même dans un dictionnaire publié environ à l'époque de la publication de Gnutzmann (The Oxford English Reader's Dicionnairy [9]1970, 112 ; entrée *deathly*).

2.5.2.1 Interférences intralinguistiques morpho-lexicales : surgénéralisation d'une règle de formation de mots de la L2

Les surgénéralisations (ou hypercorrections) sont des fautes qui résultent du transfert d'une règle de la langue cible à un élément pour lequel elle n'est pas valable.[182] Les surgénéralisations existent aussi (ou surtout) dans le domaine de la grammaire, c'est-à-dire quand l'apprenant ne respecte pas des exceptions à des règles grammaticales (et quelquefois, quand il applique l'exception là où il faudrait simplement suivre la règle). Dans le domaine du lexique, nous parlons d'une surgénéralisation (une interférence intralinguistique morpho-lexicale) dans le cas où l'élève utilise une règle de formation des mots de la L2 dont le résultat n'est pas valable dans ce cas précis :

- soit que le mot qui en résulte n'existe pas
- soit que le mot formé signifie autre chose ce que pense l'apprenant.

Mais contrairement à ce que nous désignons comme *faux amis* et *barbarismes* (cf. chap. 2.5.1.1.1 et 2.5.1.1.2), ce type de faute n'est pas dû au fait que l'apprenant infère un mot depuis sa langue maternelle ou depuis une autre langue, mais qu'il infère à partir d'une règle de formation de mots de la langue cible elle-même.

Ce serait p.ex. une surgénéralisation si un élève connaît la règle qui dit que le suffixe -*euse* est l'équivalent féminin du suffixe -*eur*, p.ex. dans le couple de mots *coiffeur / coiffeuse*, et qu'il applique cette règle au mot *professeur* et en forme la forme féminine **professeuse*. Ou bien, s'il connaît la règle qui dit que l'on peut former un verbe dénominal en ajoutant le suffixe *-er* au nom selon l'exemple de *ski* → *skier*, mais qu'il applique cette règle p.ex. au nom *football* pour en former **footballer*.

Ou encore : l'élève connaît la règle : *adjectif* + *-té* → *nom exprimant la qualité désignée par cet adjectif* (p.ex. *beau* + *-té* → *beauté*), et il connaît l'adjectif *cher* dans la signification de 'qui est aimé'. S'il utilise le mot *cherté* (qui est en réalité dérivé de l'homonyme *cher* 'qui coûte beaucoup d'argent') dans le sens d' 'amabilité', il s'agirait aussi d'une surgénéralisation.



182 Cf. Lavric 1988, 476.

2.5.2.2 Fautes morpho-sémantiques : la construction décide de l'adéquation du mot

La catégorie des fautes morpho-sémantiques comprend une grande partie des fautes qui se situent à l'intersection de la grammaire et du lexique. Ce sont d'abord des fautes qui résultent du fait que l'élève ne distingue pas entre deux unités lexicales qui signifient plus ou moins la même chose, sauf que chacun régit une construction spécifique, p.ex. *quitter / partir* : tous les deux expriment l'idée de /se séparer d'un lieu/, mais le premier ne s'utilise qu'avec un complément d'objet direct, tandis que le dernier est un verbe intransitif. Si l'apprenant écrit p.ex. **il part la maison*, il s'agit d'une faute à l'intersection entre la sémantique et la morphologie : pour éviter la faute, il aurait dû choisir soit un mot différent (*il quitte la maison*), soit une construction différente (*il part de la maison*). Nous parlons donc d'une faute morpho-sémantique.

Nous incluons aussi dans cette catégorie les fautes qui sont dues au fait que le choix de la construction modifie la signification, p.ex. quand l'apprenant confond *approcher qc* et *s'approcher de qc*.

2.5.2.3 Synformes : confusion de deux mots de la L2 à cause d'une ressemblance de forme

Le concept anglais de *synforms*, que nous traduisons en français par *synformes*, a été développé par Laufer-Dvorkin 1991. Dans son expérience en tant qu'enseignante d'anglais, elle s'est vue confrontée au phénomène qui consiste en ce que les apprenants confondent des mots dont la forme est semblable.[183] Cette similarité peut toucher soit le niveau phonologique, soit le niveau orthographique, soit le niveau morphologique. Mais souvent les trois niveaux interagissent, c'est pourquoi elle a créé le terme de *synforme* :

> Whether the similarity between confused words is that of sound, script, or morphology, it is always similarity of form, phonological, graphic, or morphological. Therefore an umbrella term […] could be



183 Laufer-Dvorkin 1991, 41ss.

> *synforms* – words similar in any aspect of form.[184] *Synformy*, then, is the phenomenon of form similarity between words.[185]

Il s'agit donc de confusions à cause d'une ressemblance phonétique, graphique ou morphologique, p.ex. celles entre *rentrer* et *rendre* ou *montrer* et *monter*.

D'après Lochner 2003, de telles confusions sont des fautes graves car « [e]n employant un mot au lieu d'un autre, même s'ils se ressemblent fortement, l'apprenant change tout le sens de l'énoncé et cause ainsi une faute importante. »[186]

Les confusions dues à une ressemblance phonétique peuvent aussi être liées à une double interférence, celle de la langue cible, résultant du fait que les formes sont semblables, et celle de la langue maternelle, résultant du fait que l'apprenant n'a qu'une catégorie phonologique commune pour des phonèmes différents de la L2, p.ex. s'il confond *Jacques* et *chaque*.

2.5.2.4 Interférence intralinguistique sémantique : confusion de mots qui se ressemblent au niveau sémantique (p.ex. les fautes « métonymiques » et « antonymiques »)

C'est notre étude empirique qui a révélé l'existence d'un type des fautes dues à la confusion de mots qui se ressemblent au niveau sémantique s'est révélée dans notre étude empirique : l'élève confond deux mots de la langue cible dont les sèmes chevauchent. Il écrit p.ex. **entrer dans le train* au lieu de *monter dans le train*. La ressemblance sémantique entre *entrer* et *monter* consiste dans l'idée commune de /se diriger à l'intérieur de quelque chose/, mais le choix de *monter* implique que c'est à l'intérieur d'un véhicule, tandis que *entrer* implique que ce n'est pas à l'intérieur d'un vehicule.

Nous avons trouvé deux cas spécifiques à l'intérieur de cette catégorie qui s'expliquent par les relations sémantiques entre l'expression « fautive » et l'unité lexicale correcte : les fautes « métonymiques » – l'apprenant écrit p.ex. **ordures* au lieu de *poubelle* (─78IV/3rl)187 – et les fautes « antonymiques » – l'élève écrit p.ex. **le lendemain* au lieu de *la veille* (─81III/7rl).

Pour toute faute de ce type, il y a trois possibilités d'explication : soit que l'élève est conscient du fait qu'il met l'expression fausse, mais qu'il omet de consulter un

---

184 Cette définition apparaît pourtant comme trop vague. À cet endroit, il faudrait probablement compléter la définition par « without being the same in sense » (communication personnelle d' E. Lavric).

185 Laufer-Dvorkin 1991, 43.

186 Lochner 2003, 91.

187 Pour l'explication du système de codage des exemples cf. le chapitre 3.1.1.

dictionnaire parce qu'il présume que l'interlocuteur comprendra ce qu'il veut dire, soit qu'il s'agit simplement d'un *lapsus*, soit que c'est un essai de remplir une lacune dans le vocabulaire par une recherche dans le lexique mental. Dans ce dernier cas, la faute s'explique par l'hypothèse de recherche formulée par Zimmermann [2]1997 : quand le mot adéquat est inconnu ou momentanément bloqué, l'apprenant cherche dans l'environnement du concept concerné.[188] Si nous supposons que des mots de signification similaire ou contraire sont stockés l'un près de l'autre dans le lexique mental, on comprend pourquoi l'apprenant remplace un mot par un autre de sens similaire, métonymique ou antonymique.[189]

2.5.2.5 Interférences intralinguistiques syntactico-lexicales : confusions de mots quasi-synonymiques dans des expressions figées / connaissance insuffisante d'une expression figée

Il existe encore un autre type de confusion, celles des mots dans les expressions figées. Dans les expressions figées, le syntagme est fixé,[190] les règles de la syntaxe ne jouent pas librement. Cela implique que l'on ne peut pas remplacer un mot par un synonyme. Si p.ex. au lieu de dire *aller bien avec* l'apprenant disait **marcher bien avec*, il s'agirait aussi d'une confusion. Le résultat serait qu'un locuteur natif ne comprendrait probablement plus, quoique l'apprenant ait utilisé des mots bien français qui sont échangeables dans d'autres contextes. Il s'agit donc d'une faute syntagmatique qui a des effets sur la sémantique. Comme c'est encore la langue cible qui pose le piège (par l'existence de synonymes dont seule une possibilité est valable dans le cas précis), nous considérons de tels cas aussi comme des interférences intralinguistiques.

Il s'avère encore que les interférences inter- et intralinguistiques ne sont pas toujours nettement séparables, ce que suggèrent pourtant les classifications courantes (cf. aussi l'exemple de la confusion de *Jacques* et *chaque* au chap. 2.5.2.3). On pourrait aussi considérer la faute **marcher bien avec* comme due à interférence avec le mot polysémique allemand *gehen*, qui peut être traduit en français soit par *aller*, soit par *marcher*.

---

188 Cf. Zimmermann [2]1997, 108 cité au chapitre 2.4.3.3.

189 Il convient de mentionner que les mots de sens métonymique ou antonymique ont toujours plus de caractéristiques sémantiques en commun que des caractéristiques sémantiques différentes ou en opposition. *Chercher* et *trouver* p.ex. sont tous les deux des verbes d'action, leur sujet d'action est humain, etc.

190 Cf. la définition de l'expression figée par Duquette / Tréville 1996, 16 citée au chapitre 2.5.1.2.

En plus, nous compterons dans cette catégorie toutes les fautes qui résultent de la connaissance insuffisante d'une expression figée, p.ex. le mélange de deux expressions idiomatiques (p.ex. d'*il fait mauvais* et de *le temps est mauvais* dans **le temps fait mauvais*) ou d'autres créations de syntagmes qui ne correspondent pas tout à fait à l'expression idiomatique de la langue cible, mais qui ne s'expliquent pas par des traductions littérales d'un syntagme figé d'une autre langue.[191]

À la fin de ce chapitre, qui est en outre le dernier de la partie théorique, nous présenterons une vue d'ensemble de nos catégories de fautes lexicales (tableau 1) C'est cette classification des fautes qui constituera aussi la base de l'analyse de fautes que nous présenterons dans la partie empirique de ce travail (cf. chap. 3.1).

* * *

191 Dans un tel cas il s'agirait d'après notre classification d'une interférence interlinguistique syntactico-lexicale.

<table>
<tr><th rowspan="2"></th><th colspan="2">Interférences</th></tr>
<tr><th>interlinguistiques</th><th>intralinguistiques</th></tr>
<tr><td>syntactico-lexicales</td><td>traductions littérales d’expressions figées
(p.ex. *il voulait à la maison au lieu d’ il voulait rentrer à la maison)</td><td>connaissance insuffisante d’une expression figée
(p.ex. *le temps fait mauvais)
ou confusions de mots quasi-synonymiques dans des expressions figées
(p.ex. *marcher bien avec qc au lieu d’aller bien avec qc)</td></tr>
<tr><td>phonético-lexicales</td><td>fautes dues au fait que la l’apprenant ne distingue pas des phonèmes différents de la langue cible parce que sa L1 ne les distingue pas
(p.ex. *au même temps au lieu de en même temps)</td><td rowspan="2">« synformes » :
confusion de deux formes de la L2 à cause d’une ressemblance de forme (au niveau phonétique, morphologique ou orthographique)
(p.ex. *rentrer au lieu de rendre)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">morpho-lexicales</td><td rowspan="3">interférence d’une règle de formation de mots de la L1 ou d’une autre langue étrangère
(p.ex. *le chanter au lieu de le chant, formé par analogie avec la règle de conversion allemande singen → das Singen)</td></tr>
<tr><td>surgénéralisation d’une règle de formation de mots de la langue cible
(p.ex. le football → *footballer)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">fautes morpho-sémantiques :
la construction décide de l’adéquation du mot
(p.ex. *il <u>part</u> la maison au lieu d’il quitte la maison)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">sémantiques</td><td>faux amis
(p.ex. *filiale au lieu de succursale)</td></tr>
<tr><td>barbarismes
(p.ex. *expecter au lieu de s’attendre à)</td><td rowspan="2">confusion de mots de la L2 qui se ressemblent au niveau sémantique
(p.ex. *entrer dans le train au lieu de monter dans le train)
2 cas spécifiques :
• fautes métonymiques
(p.ex. *ordures au lieu de poubelle)
• fautes antonymiques
(p.ex. *demain au lieu de hier)</td></tr>
<tr><td>fautes dues à des divergences sémantiques
(p.ex. *la hauteur d’une somme d’argent)</td></tr>
</table>

Tableau 1 : Vue d’ensemble des catégories de fautes lexicales – classification des fautes lexicales, qui tient compte des aspects de l’organisation interne du lexique mental et du concept de l’interlangue

Dans la partie théorique de ce travail, dont le but est de décrire comment se manifeste le progrès dans le lexique de la langue des apprenants, nous avons vu d'abord les différentes traditions de l'analyse de la langue des apprenants et nous avons finalement opté pour l'analyse de l'interlangue. Dans le cadre du chapitre sur l'analyse d'erreurs, nous avons donné des définitions de la *faute* et nous avons vu différentes classifications des fautes.

Nous avons ensuite considéré l'apprentissage/acquisition du vocabulaire comme un processus qui s'agence selon des étapes différentes : nous avons élargi le schéma proposé par Brown / Payn 1995 par une étape de connaissance passive, une étape d'intégration dans le savoir préexistant et des étapes intermédiaires dans la connaissance active, qui intègrent les concepts de l'apprentissage selon la psychologie cognitive et selon la théorie de l'interlangue.

Ensuite, avant d'avoir développé notre propre classification des fautes lexicales qui tient compte des aspects du concept de l'interlangue et de l'organisation interne du lexique mental, nous nous sommes penchés sur la structure et le fonctionnement du lexique mental et nous avons constaté que la théorie de l'interlangue s'applique aussi au lexique de la langue étrangère de l'apprenant. Nous avons vu pourtant que l'idée de la systématicité de l'interlangue ne convient guère pour le domaine du lexique.

Cela signifie pour le chercheur de l'interlangue que s'il veut constater un progrès dans l'apprentissage du lexique, ce ne sera pas en étudiant le respect de certaines règles et de leurs exceptions. Il faut donc inventer une nouvelle méthodologie pour décrire le développement de l'interlangue dans ce domaine. C'est ce que nous ferons dans ce qui suit : la partie empirique de notre travail.

À travers l'étude d'un corpus longitudinal, nous tenterons de répondre à la question de savoir comment se manifeste le progrès de l'interlangue dans le domaine du lexique. En outre, nous chercherons de vérifier si la classification des fautes lexicales proposée au chapitre 2.5 s'avère utile en pratique et quelles en sont les catégories qui expliquent le plus de fautes.

Nous vérifierons également si les étapes intermédiaires de notre schéma théorique du processus de l'apprentissage/acquisition du vocabulaire (les étapes 7b et 7c dans la figure 4) se reflètent dans notre corpus.

Finalement, nous espérons pouvoir donner, par l'étude de notre corpus, des impulsions pour la recherche sur le lexique mental.

3 Partie empirique

La partie empirique de ce travail cherchera à travers l'étude d'un corpus longitudinal à montrer comment se manifeste le progrès de la langue des apprenants dans le domaine du lexique. En outre, nous tenterons d'explorer quels sont, au plan linguistique, les obstacles les plus importants pour le progrès dans ce domaine. Nous avons adopté l'hypothèse de Lavric 2009 que « [l']idée de l'interlangue qui avance par échelons successifs ne s'applique […] pas à ce domaine »[192] (cf. chap. 2.4.3.3).

En effet, contrairement à l'étude de l'interlangue dans le domaine de la grammaire, dans celui du lexique on ne peut pas constater un progrès dans l'apprentissage en étudiant le respect de certaines règles et de leur exceptions, car, soit on connaît une expression, soit on ne la connaît pas ! Il nous faut donc une nouvelle **méthodologie** pour décrire **le progrès dans le domaine du lexique**. Nous tenterons dans ce qui suit de développer et d'appliquer une telle méthode, en combinant une partie qui décrit les fautes lexicales et leur développement au cours de l'apprentissage (cf. chap. 3.1) avec un paquet de « statistiques » sur le nombre de lexèmes appris, utilisés et maîtrisés par l'apprenant (cf. chap. 3.2).

Si nous pensons que **les fautes lexicales** ne s'échelonnent pas comme les fautes grammaticales, il convient alors de décrire comment elles changent au cours du temps. On peut p.ex. examiner si une faute lexicale se répète, si elle se modifie, ou si elle disparaît après une correction faite par le professeur. Nous essayerons à décrire à travers des exemples caractéristiques le développement des fautes lexicales (cf. chap. 3.1.4.1). Nous pourrons ainsi vérifier si l'hypothèse de Lavric 2009, d'après laquelle les fautes lexicales ne s'échelonnent pas de façon prévisible, s'avère dans la réalité. De plus, nous espérons pouvoir ainsi confirmer les étapes intermédiaires que nous avons postulées dans notre schéma théorique du processus de l'apprentissage/acquisition du vocabulaire (les étapes 7b et 7c dans la figure 4).

Les exemples que nous examinerons concerneront bien évidemment des mots et expressions qui se répètent dans le corpus et qui permettent ainsi de vérifier une évolution éventuelle de l'interlangue (et non pas les mots rares qui ne se présentent qu'une seule fois dans le corpus). Toutefois, indépendamment de la répétition des mots, on peut examiner si le nombre de fautes se modifie au cours de l'apprentissage, quelles catégories de fautes posent le plus de pièges à l'apprenant et comment cela change au cours du temps. Ceci est l'aspect que nous examinerons au chapitre 3.1.4.2.

---

192 Lavric 2009, 193.

Par ailleurs, puisque le progrès au niveau du lexique est aussi lié au **nombre d'unités lexicales maîtrisées** et que le concept de l'interlangue concerne également la production langagière correcte, il faut prendre en compte le nombre des mots appris, le pourcentage de ces expressions qui sont activement utilisées dans la production langagière, et la proportion qui en est utilisée de façon correcte au niveau lexical. Bien sûr, il faut étudier pour tous ces phénomènes l'évolution temporel au fil de l'apprentissage. Nous nous consacrerons à cette recherche du lexique dans le domaine de l'interlangue au chapitre 3.2.

Notre recherche se base sur l'analyse d'un **corpus** qui se compose de tous les cahiers de devoirs et de vocabulaire d'un élève autrichien germanophone, accumulés pendant ses quatre années d'apprentissage du français langue étrangère. En détail, il s'agit de huit cahiers, dont quatre cahiers de vocabulaire et quatre cahiers de devoirs (cf. tableau 19).

Les cahiers de vocabulaire comportent en tout 276 pages à 17 lignes, les quatre cahiers de devoirs comportent en tout 133 pages à 29 lignes. En total, le corpus pour notre recherche empirique consiste donc en 409 pages écrites.

Composition du corpus de cette étude		
	cahiers de vocabulaire	**cahiers de devoirs**
	nombre de pages écrites (une page a 17 lignes)	nombre de pages écrites (une page a 29 lignes)
1ère année d'apprentissage	87	37
2e année d'apprentissage	77	42
3e année d'apprentissage	64	39
4e année d'apprentissage	48	15
total	276	133

Tableau 2 : Composition de notre corpus d'étude

L'élève qui nous a fourni ce corpus, A.L., tyrolien et germanophone natif, a fréquenté le lycée « Akademisches Gymnasium » à Innsbruck, où il a reçu toute sa formation de français en quatre années d'apprentissage, de 1996 à 2000, de l'âge de 15 à celui de 18 ans, et il a finalement choisi le français comme une de ses matières principales au baccalauréat (« Matura »). Pendant tout ce temps-là, son professeur

était une enseignante germanophone, stricte et très exigeante, qui soumettait au début de chaque leçon de français trois élèves à l'examen de la conjugaison, de la conversation et du vocabulaire. Lors de ces examens de vocabulaire, le professeur faisait toujours la correction des cahiers de vocabulaire et demandait la traduction d'un certain nombre de mots qu'elle tirait du cahier de l'élève. Il fallait donc qu'A.L. ait toujours préparé tout le vocabulaire de toute l'année d'apprentissage, ce qu'il faisait en étudiant son cahier de vocabulaire. Ainsi, nous pouvons considérer ces mots comme le « fonds » dont l'élève dispose pour s'exprimer.[193]

D'ailleurs, l'enseignante d'A.L. n'a pas seulement corrigé les cahiers de vocabulaire, elle a aussi corrigé (presque) tous les exercices d'expressions libres et beaucoup d'autres devoirs. Pour les exercices de grammaire et de traduction, par contre, elle faisait des corrections collectives en classe.

L'élève n'est allé en France qu'une seule fois, à l'âge de 16 ans, pour une semaine de vacances avec son amie germanophone qui parlait le français mieux que lui.

Pour A.L., le français était la troisième langue étrangère. Il avairt appris l'anglais depuis l'âge de dix ans (huit ans d'apprentissage) et le latin depuis l'âge de treize ans (six ans d'apprentissage). Théoriquement, ces deux langues, tout comme la langue maternelle, constituent des sources d'interférence potentielles. Comment elles interfèrent et quelles autres catégories de fautes se manifestent dans le corpus étudié, c'est ce que nous verrons dans le chapitre qui suit.

3.1 Analyse d'erreurs

3.1.1 Méthodologie

Dans ce chapitre, nous présenterons la totalité des fautes lexicales que nous avons trouvées dans les cahiers de devoirs de l'élève A.L. (chap. 3.1.2- 3.1.3).[194] Nous les

---

193 Nous considérons donc les mots notés dans les cahiers de vocabulaire comme la quasi-totalité des mots appris par l'élève. Éventuellement, s'y ajoutent encore quelques verbes dont l'apprenant a écrit la conjugaison dans son cahier d'exercices (dont nous ne disposons pas) sans les copier avec leur traduction dans les cahiers de vocabulaire. C'est p.ex. le cas pour le verbe *devoir*, qui ne figure jamais avec la traduction 'müssen /sollen' dans les cahiers de vocabulaire, bien que l'élève l'utilise dans cette signification. Comme l'apprenant consultait aussi un dictionnaire, il est d'ailleurs possible qu'il en ait retiré quelques expressions qu'il n'a pas notées dans ses cahiers de vocabulaire.

194 Nous rappelons encore une fois que nous nous intéressons dans ce travail uniquement aux fautes lexicales et non pas à celles de grammaire. Nous n'y traiterons donc pas les fautes de prépositions, qui appartiennent à notre avis plutôt au domaine de la grammaire. Nous faisons pourtant une exception au cas où le choix de la construction a un effet sur la signification du mot (cf. la catégorie des fautes morpho-sémantiques, chap.

interpréterons en nous appuyant sur la classification des fautes lexicales que nous avons développée au chapitre 2.5. Comme le concept de l'interlangue, dans le contexte duquel se place notre étude, s'intéresse au caractère évolutif de la langue des apprenants, nous examinerons ensuite à travers des exemples caractéristiques le développement des plusieurs de ces fautes (si elles se répètent, si elles se modifient ou si elles disparaissent) (cf. chap. 3.1.4.1) et les chiffres qui décrivent la totalité des fautes lexicales trouvées dans le corpus (cf. chap. 3.1.4.2).

Pour décrire le niveau d'apprentissage et pour replacer chaque exemple dans le contexte nécessaire, nous nous servirons d'un système de codage.[195] Chaque exemple porte un numéro complexe qui indique :

- faute lexicale ou apprentissage réussi : – ou +
- le numéro de l'exemple (en chiffres arabes) : p.ex. 27
- l'année (en chiffres romains) et le mois d'apprentissage (en chiffres arabes) : p.ex. II/6
- le type d'exercice sous forme de sigle : p.ex. rl (exercice de rédaction libre)

P.ex. (–27II/6rl) signifie :

- exemple d'une faute lexicale
- le 27e exemple que nous présentons
- 2e année d'apprentissage, 6e mois (comme les années scolaires commencent toujours en septembre, ce serait février)
- exercice de redaction libre

Sigles pour les types d'exercice :

cd commentaire dirigé
cr corrigé des fautes
eg exercice de grammaire
rl exercice de rédaction libre
tr exercice de traduction
?? type d'exercice inconnu

Cependant, l'élève n'a pas toujours mis la date avec tous ses devoirs. Nous devrons donc quelquefois deviner le mois d'apprentissage comme quelquefois aussi le type

2.5.2.2).

195 Il s'agit d'une version simplifiée du système de codage qui a été développé par E. Lavric pour le séminaire sur l'« interlangue française des germanophones » (cf. chap. 1).

d'exercice.[196] Souvent, il y a plusieurs fautes dans une même phrase. C'est pourquoi nous soulignerons toujours dans nos exemples le phénomène qui nous intéresse plus particulièrement.

3.1.2 Interférences interlinguistiques

Comme A.L. a appris deux langues étrangères avant le français, les interférences interlinguistiques peuvent résulter de la perméabilité de l'interlangue à sa langue maternelle (l'allemand), mais aussi à ces deux langues étrangères (l'anglais et le latin).

3.1.2.1 Interférences interlinguistiques sémantiques

3.1.2.1.1 Faux amis

Notre corpus nous a fourni 6 exemples de faux amis :

(1) Le suis d'Italien. (—1I/2rl)
(2) Il répond qu'il veut la visiter. Elle dit, que ce n'est pas possible, parce qu'elle habite encore chez leur parents. (—2II/2??)
(3) Kerstin ne parle pas très bien français, mais en été elle va me visiter. (—3II/2??)
(4) Le père d'une camerade de ma classe est député à Bonne. Nous voulons l'appeler, pour lui demander, si nous pouvons le visiter à Bonn. (—4III/2??)
(5) Devant vous, vous voyons le dom et à gauche est l'hôtel de ville. (—5II/4??)
(6) Avant departir la terre il donne un cadeau au aviateur : le rire. (—6II/7rl)

L'exemple (1), produit au deuxième mois d'apprentissage, résulte sans doute d'une interférence du mot allemand *Italien* ('l'Italie'). Les fautes dans les exemples (2), (3) et (4), produites à la deuxième et à la troisième année d'apprentissage, sont pourtant

---

196 Notamment dans la dernière année d'apprentissage, l'élève cesse de mettre la date à partir du 3e mois. Nous indiquerons donc pour tous les exemples la dernière date notée dans le cahier. Quand nous ne pouvions pas trouver le type d'exercice, nous avons indiqué ?? au lieu du sigle du type d'exercice.

dues à une interférence du verbe anglais *to visit*.[197] Mais on pourrait également les interpréter comme des fautes dues à une divergence sémantique, car en allemand *besuchen* peut se référer aussi bien à des personnes que l'on va voir qu'à des monuments que l'on visite.

L'exemple (5) correspond encore à un faux ami de l'allemand, car *dôme* (certes, écrit différemment que ne le fait l'élève) ne signifie pas *Dom* ('cathédrale') mais *coupole*.

Finalement, la source d'interférence de la faute (6) paraît être le verbe anglais *to depart*, bien que celui-ci soit intransitif. L'élève l'utilise le mot, qui signifie en réalité *confier*, au lieu de *quitter*. Cette faute est intéressante aussi en ce qui concerne son développement au cours du temps (cf. chap. 3.1.4.1).

3.1.2.1.2 Barbarismes

Comme nous ne classons dans cette catégorie que des mots simples (les traductions littérales d'expressions figées sont d'après notre classification des interférences intralinguistiques syntaxico-lexicales), nous n'en avons trouvé que cinq exemples dans notre corpus. En réalité, il s'agit même seulement de trois fautes, car deux d'entre elles se répètent sous forme d'une variation :

(7) Cet homme est un <u>african</u>. (—7III/2rl)
(8) Cet homme est <u>African</u>. (—8III/1cr)
(9) Pierre, à qui elle ne parle pas <u>sempre</u>, vient de France. (—9III/7tr)
(10) Et puis au Québec il n'y a pas de problemes du chomage où du travail d'enfants, comme il y Ø a <u>sempre</u> en d'autres pays francophones. (—10III/7rl)
(11) Je voudrais passer mes vacances à Haïti, parce que je voulais depuis longtemps voyager en <u>carbique</u>. (—11III/7rl)

La faute de l'exemple (7) s'explique par une interférence du mot anglais *African* ou bien du mot allemand *Afrikaner,* qui correspond à *Africain* en français. L'enseignante d'A.L. corrige le devoir : elle barre l'article indéfini, met un *A* majuscule, mais elle ne voit pas que le *i* manque. L'élève copie donc ainsi le mot dans son corrigé : le résultat en est l'exemple (8), où se répète alors la même faute

197 Pour cette faute « typique » des germanophones cf. aussi Lavric / Pichler 2010, 35.

(seulement avec une meilleure orthographe). Après, le mot ne réapparaîtra plus dans le corpus.

L'exemple (9), qui s'est présenté dans le cadre d'un exercice de traduction, résulte du fait que l'élève ne se rappelle pas du mot *rarement* qui serait pourtant demandé. D'où sa décision de se servir de la périphrase *pas toujours*. Cependant, il ne se rappelle pas non plus le mot *toujours* non plus, et il écrit donc **sempre*. La même faute (**sempre* au lieu de *toujours*) se répète encore une fois dans le même mois d'apprentissage : cf l'exemple (10).

Vu le fait qu'A.L. n'a jamais appris l'italien mais qu'il a eu cinq années de latin avant qu'il n'ait écrit les phrases (9) et (10), la faute de cet exemple est très probablement due à une interférence du mot latin *semper*. Ces deux exemples sont d'ailleurs les seules fautes lexicales dans notre corpus dans lesquelles nous avons vu une interférence du latin.

L'exemple (11) finalement résulte à notre avis de la combinaison d'un barbarisme avec une faute d'orthographe. L'élève, qui ne connaissait pas le mot *Caraïbes*, voulait probablement écrire **caribique* en analogie avec l'allemand *Karibik*, mais il a omis la lettre *i*.

3.1.2.1.3 Fautes dues à des divergences sémantiques

Les fautes dues à des divergences sémantiques (18 exemples) constituent une partie importante des fautes lexicales trouvées dans notre corpus. Nous interpréterons ces fautes à travers des schémas graphiques illustrant les structures divergentes qui en sont la cause.[198] La ligne supérieure de nos graphiques indiquera toujours le mot polysémique de la langue qui interfère. Pour tous les exemples de cette catégorie que notre corpus nous a fournis, cette source d'interférence est l'allemand. La ligne inférieure indiquera toujours les unités lexicales que distingue le français et que regroupe le mot polysème allemand qui est à la source de l'interférence. Au cas où le polysème allemand regroupe plus de deux unités lexicales françaises, nous n'en indiquerons que celles qui sont pertinentes pour comprendre la source des fautes lexicales étudiées. Nous donnerons les explications en allemand (*en lettres italiques*) dans la ligne du milieu pour montrer aussi qu'il est possible de rendre les deux (ou plusieurs) sens de manière différente dans la langue maternelle de l'élève.[199]

---

198 Ce type de schéma d'explication a été inventé par E. Lavric, cf. p.ex. Lavric / Pichler 1998, Lavric 2000a, Fischer / Lavric 2003, Lavric / Obenaus / Weidacher 2008, Lavric / Pichler 2010.

199 Les problèmes dues à des divergences sémantiques se posent forcément aux apprenants d'une certaine langue maternelle. Nous sommes d'avis que dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères,

(12) Chèrs touristes ! […] Vous trouvez l'histoire intéressante ? Puis visitez les monuments romains des nos villes ! Vous aimez faire des excursions le matin. Mais où ? Puis priez à l'office de tourisme de vous faire des propositions ! (—12II/2tr)

dann[200]	
temporal	*konsekutiv*
puis	alors

(13) Devant vous, vous voyons le dom et à gauche est l'hôtel de ville. (—13II/4??)
(14) Au concert de rock ils étaient plus de 5000 jeunes. (—14IV/2eg)
(15) Est-ce qu'il étaient moins que le dernier année? (—15IV/2eg)[201]

sein[202]	
prädikativ	*lokal « sich befinden / es gibt »*
être	il y a

(16) A : Est-ce que vous avez cette couleur avec des rayures ? B : Bien sûr. Mais seulement sans gilet. Ici ! (—16II/5rl)

---

l'explication graphique de ces problèmes peut facilement créer une conscience de ces pièges et souvent prévenir des fautes lexicales. Nous suggérons aussi pour ce genre de difficultés de prévoir le problème dès la première introduction du mot et de donner une équivalence plus complexe p.ex. *puis = dann (temporal)*.

200 Les germanophones ont aussi des difficultés à distinguer *alors* (temporel) et *donc* (consécutif), cf. Lavric / Pichler 2010, 34.

201 Dans cet exemple (tiré d'un exercice de grammaire sur les indications de quantité) l'élève utilise *être* au lieu de *il y a*, et il oublie de mettre le pronom *en*.

202 Une distinction analogue existe aussi en espagnol : *ser* ('être') et *estar* ('il y a', 'se trouver').

hier	
lokal	*zeigend*
ici	voilà

(17) Mme Rajol habitant à Lozère signalent la disparetion de leur homme qui n'a pas reparu Ø le domicile familial il y a deux jours. (—17II/6rl)

Mann	
männlicher erwachsener Mensch	*Ehemann*
homme	mari

En réalité, le problème est encore plus complexe, parce que le mot français *homme* présente lui aussi une divergence sémantique :[203]

<table>
<tr><td colspan="2">Mensch</td><td colspan="2">Mann</td></tr>
<tr><td>être humain</td><td colspan="2">homme</td><td>mari</td></tr>
</table>

(18) Le petit prince veut attraper que le narrateur rit toujours quand il voit les étoiles. (—18II/7cd)

203 On peut supposer que les divergences multiples représentent même le cas normal. Les schémas que nous présentons ici sont donc fortement simplifiés. Nous ne tenons compte en effet que des distinctions qui expliquent la faute étudiée. Pour des schémas plus complexes cf. p.ex. l'exemple de *Zahl* dans Lavric 2000a, 209 ou l'exemple de *Budget* et *Bilanz* dans Lavric / Fischer 2003, 68. Les divergences complexes sont la raison pour laquelle il est tellement difficile de faire des dictionnaires bilingues qui tiennent compte de toutes ces divergences : il correspondrait mieux au caractère complexe du lexique d'établir des cartes de mots qui se chevauchent plutôt que de faire des listes. En outre, il faudrait des études sémantiques contrastives pour décrire très exactement l'utilisation des différents sémèmes dans les contextes divers (communication personnelle d'E. Lavric).

erreichen	
ein Ziel erreichen	*erwischen*
atteindre	attraper

Cet exemple s'explique par le fait que l'élève a noté le verbe *attraper* (certes avec le complément *qn*) dans son cahier avec la simple traduction de *erreichen*. Cette faute aurait pu être évitée si l'enseignante avait donné un mot de support avec la traduction simple, p.ex. *erreichen / erwischen* ou bien un schéma graphique comme celui proposé ici. Il existe en effet presque toujours une expression allemande qui aide à comprendre la différence que fait le français pour des sémèmes qui correspondent à un seul mot allemand.

La faute qui suit (ensemble avec le numéro 58) a servi d'inspiration au titre de notre étude.

(19) Elles sont magnifiques, où ? (—19II/9??)[204]

oder	
entweder / oder	*oder ? nicht wahr ?*
ou	hein ? n'est-ce pas ?

(20) En allant tout droit, vous viendras diréctement à la place de la Concorde. (—20III/5tr)[205]

204 Cet exemple combine une faute due à une divergence sémantique avec la faute d'accent classique sur le *où*.

205 Dans cette faute se combine une faute de grammaire (faute de conjugaison) avec une faute lexicale (faute due à une divergence sémantique).

kommen	
venir	*ankommen / kommen zu*
	arriver

(21) Je crois que l'unique que nous pouvons faire est apprendre pour la future. (—21III/7rl)

Zukunft	
grammatikalisch	*das, was zeitlich vor einem liegt*
futur	avenir

La surgénéralisation du sémème *futur* dans cette faute typique des germanophones est soutenue par l'interférence de l'anglais, où le nom polysémique *the future* est valable pour les deux sémèmes que distingue le français.

(22) J'espère que tu as bonheur. (—22IV/2rl)

Glück[206]	
inneres Glück (Gefühl)	*glücklicher Zufall*
bonheur	chance

(23) Mais d'autre part spécalement dans le tiers monde le tort est si grand que jamais. Mais la plus grande tort est, que nous en les états industriels vivent comme les rois absolus avant la révolution est en Afrique, par exemple, les enfants meurent, parce qu'ils n'ont pas assez à manger et si ils sont à la rue. (—23IV/3rl)

---

206 Le mot *chance* pose encore un autre problème aux germanophones, celui du faux ami que les germanophones utilisent souvent au lieu de *possibilité* (*eine Chance haben* en allemand) (cf. Lavric / Pichler 2010, 30).

Unrecht	
Unrecht haben	*es ist ein Unrecht / eine Ungerechtigkeit*
tort	injustice

(24) Je pars à huit heures le matin avec les enfants. (─24II/2??)
(25) Je suis désolé, mais nous n'avons plus de chambre. Si vous étiez venus le matin, nous aurions encore de la place. (─25III/7??)
(26) M. Martin était le chef d'une grand entreprise. Le téléphone dans son bureau n'arrêtait pas de sonner, parce qu'il avait beaucoup de clients. Même au soir, quand son chauffeur lui conduisait à sa maison, la téléphone sonnait toujours. (─26III/2rl)

am Morgen / am Abend morgens / abends		
um xy Uhr morgens/abends	*heute Morgen / Abend*	*immer morgens / abends (jeden Morgen/Abend)*
(à xy heures) du matin / du soir	ce matin / ce soir	le matin / le soir

Les trois exemples qui suivent sont en réalité des « pseudo-structures divergentes », c'est-à-dire que la différence entre les deux mots confondus existe aussi en allemand, mais elle n'est pas perçue, parce qu'elle consiste en des « nuances subtiles, mais identiques en allemand ».[207] Comme l'élève ne fait pas la distinction en allemand non plus, l'allemand soutient la surgénéralisation d'un des deux sémèmes français.

207 Lavric / Pichler 2010, 57. On peut interpréter ces exemples aussi comme des interférences intralinguistiques sémantiques : l'apprenant confond deux expressions parce qu'elle se ressemblent au niveau sémantique.

(27) Mes parents et moi espèrent pouvoir te recevoir chez nous tôt. (—27III/5rl)

bald	
früh	*in Bälde / demnächst*
tôt	bientôt

(28) À Innsbruck, il y a 125 000 habitants. Mais si tu passes tes vacances d'été ici tu vas le regarder. (—28I/6rl)
(29) Le P.P. dit que l'aviateur va rire quand il voit au ciel. (—29II/7rl)

sehen	
sehen	*(an-)schauen*
voir	regarder

3.1.2.2 Interférences interlinguistiques syntactico-lexicales : traductions littérales d'expressions figées

Encore, la plupart des fautes de cette catégorie – nous en avons trouvé 14 exemples – est due à l'interférence de l'allemand.

(30) Le grand-père de Jean-Luc fait des photos du groupe. (—30I/3eg)
(31) De qui est-ce que le grand-père de Jean-Luc fait des photos ? (—31I/3eg)
(32) Donne-moi les photos, que tu as faites de la fête. (—32II/9??)

Les exemples (30) - (32) résultent d'une traduction littérale de la locution verbale *Fotos machen* dont l'équivalent français se construit cependant avec le verbe *prendre*.

(33) Ils ont voulu à la porte d'entrée du musée Granet. (—33II/2tr)
(34) Mais je m'ai joindu à la résistance à Tours, il a dit qu'il veut à la maison ou en Angle-Terre pour lutter avec Général du Gaulle. (—34IV/3rl)

Les fautes lexicales de (33) et (34) sont dues à la traduction littérale de la construction allemande *wollen + allatif*, qui exprime le souhait d'aller quelque part. En français, cette construction n'est possible qu'avec un verbe supplémentaire qui indique le mouvement (p.ex. *se diriger, aller, rentrer*, etc.).

(35) Vous êtes connecté avec le chef d'hôtel. (—35III/2cd)
(36) Pour les deux autres stations, il faut y aller plus long. (—36III/7rl)
(37) Nous faisons notre meilleur pour aider. (—37IV/3tr)
(38) Et puis il a les lèvres minces, les jambes droites et les mains petites, tout ensemble une silhouette bien proportionnée. (—38III/1rl)
(39) La tension devient plus grande. (—39III/10cd)
(40) A la prochaine jour nous avons visité la ville et le Bundestag- c'est le nom de notre parlement. (—40III/2tr)

Les exemples (35) - (38) présentent des traductions de formules allemandes ; (35) de *Sie sind verbunden mit ...* (qu'on utilise dans le cadre d'une conversation téléphonique dans le sens d'*ici, c'est ...*), dans l'exemple (36) de *zu... muss man länger gehen* (qui signifie *cela dure plus longtemps d'aller à ...*), dans l'exemple (37) de *unser Bestes* (qui serait *de notre mieux*) et dans l'exemple (38) de *alles zusammen* (qui correspond à *somme toute* en français).

Les exemples (39) et (40) sont un peu différents des autres, parce qu'ils représentent les traductions littérales de syntagmes allemands (*größer werden* et *nächster Tag*), qui correspondent à des mots simples en français (*augmenter* et *lendemain*).

(41) Qu'est-ce que vous travaillez ? faites comme travail ? (—41/3tr)
(42) Et qu'est-ce que votre femme travaille ? fait comme travail ?(—42I/3tr)

Les exemples (41) et (42) sont tirés du même exercice de traduction : dans les deux, l'élève indique deux possibilités. Soit qu'il n'était pas sûr de la première construction qu'il propose (et qui est une traduction littérale de l'allemand : *Was arbeiten Sie? Und was arbeitet Ihre Frau ?*), soit qu'il considérait la deuxième construction (qui en est pourtant la seule qui convient) comme une alternative de la première.

(43) Chèrs touristes ! Venez à Besancon, la cité capitale de Franche-Conté à l'est du France. (—43II/5rl)
(44) À quoi pensez-vous pour faire de l'argent ? (—44II/9??)

(45) La scène prend lieu pendant une attaque aérienne, parce qu'on peut voir un avion qui bombarde la ville. (—45IV/3rl)

Les fautes des exemples (43) – (45) finalement, proviennent de l'anglais. L'exemple (43) présente une traduction littérale de *capital city* (au lieu de *chef lieu*), l'exemple (44) de *to make money* (au lieu de *gagner de l'argent*) et l'exemple (45) de *to take place* (au lieu de *avoir lieu*).

3.1.2.3 Interférences interlinguistiques phonético-lexicales

La plupart des 7 fautes de notre corpus qui appartiennent à la catégorie des interférences intrelinguistiques phonético-lexicales s'expliquent par le fait que la langue maternelle de l'élève ne distingue pas les voyelles nasales :[208]

(46) Samedi dans deux semaines, les vacances vont commoncer. (—46I/5tr)
(47) L'histoire commonce quand un aviateur a une panne dans le désert du Sahara. (—47II/7rl)
(48) Ça a été le moment, où il a commoncé à pleurer. (—48II/9??)
(49) Les chaussures dont elle avait besoin absolument et que sa mère lui a acheté, marche très bien avec son monteau rouge. (—49III/7tr)

Les fautes soulignées des exemples (46) – (48) concernent le même mot, *commencer*, que l'élève écrit chaque fois avec *on* au lieu de *en*. Ceci est probablement dû au fait qu'il ne distingue pas [ã] et [õ]. Ce phénomène explique aussi l'exemple de (49), où il écrit **monteau* au lieu de *manteau*, où sont impliquées les mêmes nasales.

(50) Mais ici, elle suppose, que les Allemand pourraient l'avoir imprisioné. (—50IV/3rl)

Dans l'exemple (50) l'élève ne distingue pas [ã] et [ɛ̃], c'est la raison pour laquelle il mémorise mal la prononciation et ainsi l'orthographe de ce mot.

(51) J'ai mal aux tents — j'irais au tentist. (—51III/4rl)

208 En réalité l'allemand ne connaît pas de voyelles nasales, sauf dans les dialectes.

(52) Je ne fais pas du ski, mais je fais du snowboard et je l'aime beaucoup. J'ai fait du ski il y a 4 ans et il était trol aussi. (—52III/8rl)

Les fautes des exemples (51) et (52) par contre ne concernent pas les voyelles nasales mais les consonnes plosives alvéolaires. Dans l'exemple (51), il écrit **tents* et **tentiste* au lieu de *dents* et *dentiste*, dans (52), il écrit **trol* au lieu de *drôle*. Ceci s'explique probablement par le fait que les phonèmes français [t] et [d] sont des allophones d'un même phonème dans le dialecte tyrolien de l'élève.[209]

3.1.2.4 Interférences interlinguistiques morpho-lexicales : interférence d'une règle de formation de mots de la L1

Nous n'avons trouvé dans notre corpus que deux exemples qui s'expliquent par l'interférence d'une règle de formation de mots de la langue maternelle de l'élève. Les deux concernent des règles de conversion :

(53) Il y a le jouer au football, le jouer au volley ball, le jouer aux échecs, le olympiade du mathématique et chimi etc. (—53I/5rl)
(54) Je crois que l'unique que nous pouvons faire est apprendre pour la future. (—54III/7rl)

Dans l'exemple (53), il s'agit de la conversion *verbe (infinitif) → nom*, selon le modèle allemand *spielen → das Spielen*. L'exemple (54) présente la surgénéralisation de la règle allemande d'après laquelle on peut convertir un adjectif en un nom: *einzig → das Einzige*. L'élève applique cette règle aussi au français, où elle n'est pas valable : *unique → *l'unique*.

3.1.3 Interférences intralinguistiques

3.1.3.1 Interférences intralinguistiques morpho-lexicales : surgénéralisation d'une règle de formation de mots de la L2

209 Ceci n'est pourtant pas le cas dans l'allemand standard, mais dans les variantes bavaroises (allemand du sud).

Nous n'avons trouvé qu'un seul exemple de cette catégorie dans notre corpus :

(55) Après un passant lui avoir dit que des soldats prisonnés sont dedans qu'on porte en Allemagne, elle essaie de voir plus, parce que son fils est disparu, espérant le voir. (─55IV/3rl)

Cette faute s'explique par la surgénéralisation d'une règle de dérivation de la langue cible, sur le modèle de *garde* → *garder* → *gardé* que l'apprenant applique au mot *prison* : *prison* → **prisonner* →**prisonné*, alors qu'il faudrait ajouter un préfixe (*prison* → *emprisonner* → *emprisonné*).

3.1.3.2 Fautes morpho-sémantiques : la construction décide de l'adéquation du mot

Cette catégorie explique deux fautes trouvées dans notre corpus :

(56) Quand il veut partir le magasin, la femme lui demande tout de suite ce qu'on va faire avec les jeunes, qui ont fuit, pensant à son fils. (─56IV/3rl)

Pour éviter la faute de (56), l'élève aurait dû choisir soit un mot différent, soit une construction différente :

/ quitter un endroit /	
verbe transitif	*verbe intransitif*
quitter qc	partir

(57) Il [le manteau] va bien avec vous. (─57II/5rl)

La faute dans (57) s'est produite parce que l'élève a appliqué la construction *aller bien avec + objet inanimé* à une personne, ce pour quoi le français exige une construction différente :

aller bien	
+ *objet inanimé*	+ *personne*
avec qc	à qn

3.1.3.3 Synformes : confusion de deux mots de la L2 à cause d'une ressemblance de forme

Le concept des « synformes », qui explique la confusion de deux mots de forme similaire de la langue cible, s'est avéré utile dans sept cas :

(58) Vous allez au restaurant, mais vous ne savez pas du française. (─58II/2tr)
(59) Ils sont montés avec elle au premier étage. Elle leur a monté la voiture. (─59II/2rl)
(60) Où est-ce que Cézanne a habillé ? (─60II/2eg)
(61) L'aviateur l'essuie, mais le P.P. n'est que content quand l'aviateur dessine une caisse et il dit le mouton y est.(─61II/7tr)
(62) Pourquoi est-ce que les colons sont venus au course du 17e siècle ? (─62III/7tr)
(63) Le P.P. rends à la maison comme le serpent le mord. (─63II/7rl)
(64) Il a les cheveux midi-courts noirs. (─64III/1rl)

Dans l'exemple (58) l'élève confond les deux mots *français* et **française*. La raison de cette faute n'est peut-être pas uniquement intralinguistique (ce serait le français lui-même qui pose la piège par l'existence de deux formes similaires mais de significations différentes). Peut-être une interférence de l'allemand y a-t-elle aussi contribué, parce que l'élève est habitué à avoir un *s* dans la désignation du français en allemand : *Franzö**s**isch*.[210]

Dans (59), il s'agit de la confusion de *monter* et de **montrer*, dans (60) de *habiter* et de **habiller*, dans (61) de *essayer* et de **essuyer*, de *cours* et **course* dans (62)[211] et de *rentrer* et de **rendre* dans (63). Dans ce dernier cas, la confusion est

210 Le s dans *die Franzosen* ('les Français') est d'ailleurs la raison pour laquelle les germanophones croient souvent que la forme masculine du pluriel des habitants de la France doit contenir un s en français aussi : cf. **les Françai**s**es* pour 'die Franzosen' (cf Lavric / Pichler 2010, 78).

211 Cf. aussi Lavric / Pichler 2010, 78 : la confusion entre *les courses* (achats) et *les cours* (boursiers).

peut-être soutenue par le fait que le dialecte tyrolien ne distingue pas les consonnes plosives dentales sonore [d] et sourde [t].

Ce même fait pourrait encore avoir favorisé la confusion de *mi-* et **midi* dans l'exemple (64) : l'élève prononce le mot allemand correspondant *mittel* probablement [midl]. D'ailleurs on peut y soupçonner une influence supplémentaire du mot anglais *medium.* On voit encore une fois que les sources d'interférence qui expliquent une faute donnée sont souvent multiples.

3.1.3.4 Interférence intralinguistique sémantique : confusion de mots qui se ressemblent au niveau sémantique

Les confusions de mots qui se ressemblent au niveau sémantique expliquent une partie importante des fautes lexicales trouvées dans notre corpus. Nous y comptons dix-sept exemples, parmi lesquels trois fautes « métonymiques » et deux fautes « antonymiques ».

(65) B : On prend un café ?
A : Oui, merci. (─65I/2rl)

Dans la faute de l'exemple (65) qui s'est produite dans le deuxième mois d'apprentissage, l'élève ne dispose pas encore de la formule française *avec plaisir*. Cependant, dans le souci de produire une réponse polie, il se sert d'une expression qu'il connaît déjà : **merci*. La ressemblance sémantique de ces deux expressions consiste donc dans le fait que les deux sont des formules de politesse.

(66) M. Leroux est dans la cuisine sur une chaise. (─66I/2rl)

De même, l'exemple (66), qui date du deuxième mois d'apprentissage, est témoigne du manque de vocabulaire à cette époque-là. Néanmoins, l'élève se fait comprendre en utilisant une unité lexicale similaire à celle dont il aurait besoin, car **être* (le verbe qu'il connaît déjà et qu'il utilise) et *être assis* (qu'il aurait fallu dans cet exemple mais qu'il ne connaît pas encore) se ressemblent par le fait qu'ils désignent tous les deux un état stable.

(67) Nous avons cinq matières avec des devoirs et puis des matières, où nous avons à faire des études. (─67I/5rl)

Dans l'exemple (67), l'apprenant confond **faire des études* et *étudier*. Les deux sont liés à l'idée d'apprentissage. Mais le premier se fait dans le cadre d'un programme universitaire tandis que le deuxième désigne l'action d'apprentissage en général.[212]

(68) L'homme dit que c'est vrai et mais que c'est eux qu'on porte toujours l'addition. La femme dit que c'est vrai […]. Puis elle demande au garçon que aujourd'hui il ne va pas <u>porter</u> l'addition à son marie et que ce n'est pas lui qui va payer parce qu'elle l'invite. (─68II/10??)

(69) Après un passant lui avoir dit que des soldats prisonnés sont dedans qu'on <u>porte</u> en Allemagne, elle essaie de voir plus, parce que son fils est disparu, espérant le voir. (─69IV/3rl)

L'exemple (68) montre la confusion d'*apporter* et de **porter*, l'exemple (69) celui de *transporter* et **porter*. *Apporter* et *transporter* désignent en effet des actes très similaires à celui de *porter*, mais le premier insiste sur le fait d'atteindre une destination précise et le deuxième met l'accent sur le changement de lieu.[213]

(70) Comment peuvent ces enfants <u>utiliser</u> leurs droits naturels quand ils n'ont même pas la possibilité d'<u>utiliser</u> le droit principale le droit à vivre. (─70IV/3rl)

**Utiliser* ressemble beaucoup à *exercer*, qu'il aurait fallu choisir dans l'exemple (70), parce qu'*exercer* signifie /soumettre à l'utilisation/. Cependant ce verbe s'utilise avec des objets moins concrets qu'*utiliser*. En réalité, il s'agit d'une collocation que l'apprenant ne connaît pas. On peut même se demander si, à son âge, il connaît déjà la collocation allemande qui y correspond : *ein Recht ausüben*.

(71) En quittant le cinéma, il a vu son amie, quand elle a été en train d'<u>entrer dans la voiture</u> d'un autre homme. (─71III/7tr)

La faute de l'exemple (71) provient du choix d'**entrer* au lieu de *monter*, qui se ressemblent au niveau sémantique puisqu'ils partagent l'idée commune de /se diriger à l'intérieur de quelque chose/. Mais lorsqu'on parle d'un véhicule le choix

212 En réalité, il s'agit d'un type générique d'une faute qui témoigne d'un apprentissage accompli dans l'apprentissage puisque les apprenants moins avancés ont tendance à surgénéraliser le verbe simple *étudier* sous l'influence de l'allemand. Ici, nous avons une sorte d'hypercorrection qui témoigne du fait que l'élève connaît bien la locution verbale complexe qui correspond au verbe simple allemand *studieren* et qu'il la surgénéralise au cas où *studieren* signifie *apprendre/bosser*.

213 La faute dans (72) s'explique aussi par une divergence sémantique du verbe allemand *bringen*.

de *monter* est obligatoire, parce qu'il s'agit, comme dans l'exemple précédent, d'une collocation.

(72) « Il est un déserteur aussi ? »— « Äh… non, mais peut-être Ø quelqu'un le sait… »(—72IV/3rl)
(73) « Est-ce qu'il y a ici quelqu'un qui sait Jaque Dubois ? »(—73IV/3rl)

**Savoir* et *connaître* (cf. les exemples 72 et 73) se ressemblent au niveau sémantique par le partage du sème /avoir qc enregistré dans le cerveau/, mais *savoir* s'utilise avec des compléments indiquant des faits, langues etc. tandis que *connaître* s'utilise pour des personnes, des lieux, des mots, etc. D'ailleurs, l'allemand fait la même distinction entre *wissen* et *kennen*.[214]

(74) Ne parlez jamais ce que vous pensez ! (—74II/10??)

Dans l'exemple (74) l'apprenant utilise **parler* au lieu de *dire*. Ces verbes désignent tous les deux l'utilisation de la langue, mais *parler* insiste sur le contexte (quelle langue, à quel interlocuteur, dans quel voix, etc.) tandis que *dire* insiste sur le contenu de l'énoncé. C'est d'ailleurs la même distinction que fait l'allemand entre *sprechen* ('parler') et *sagen* ('dire').

(75) Du plafond et du mur le crépi tombe, le plafonier pendille et la fenêtre cassée est accrochée seulement à un crochet. (—75IV/3rl)

La phrase de l'exemple (75) provient d'un exercice de rédaction libre, où l'élève devrait décrire une image qui montre une pièce ravagée. Le choix du mot **crochet* s'explique probablement par le fait que l'apprenant, ne connaissant pas le mot *gond,* s'est servi du mot *crochet* qui désigne lui aussi un objet rigide où on peut accrocher quelque chose.

(76) Du plafond et du mur le crépi tombe, le plafonier pendille et la fenêtre cassée est accrochée seulement à un crochet. (—76IV/3rl)

La faute de cet exemple (76) a l'air de venir de la mauvaise consultation d'un dictionnaire (de l'entrée *Lampe*) : certes, un plafonnier est une lampe, mais c'est justement le type de lampe qui ne peut pas pendiller parce qu'elle est fixée

214 Pourtant, beaucoup d'apprenants ont des problèmes à distinguer *pouvoir* et *savoir* que l'allemand regroupe sous le polysème *wissen* (divergence sémantique).

directement au plafond. L'élève aurait du utiliser soit le mot qui désigne le type de lampe qui peut pendiller (*lustre*), soit l'hyperonyme *lampe.*

(77) Ainsi, il est allé chez le docteur, qui lui a dit de s'installer à la campagne et de cultiver des fleurs et des légumes. M. Martin ça trouvait une bonne idée et il s'est acheté une petite maison avec jardin, où il cultivait des jardins et des légumes. (─77III/2rl)
(78) En outre, une chat fuit et l'ordure et tombée.(─78IV/3rl)
(79) Je cherche bonne, que l'école n'oublie pas les loisirs. (─79I/5rl)

Les fautes lexicales de (77) - (79) correspondent à notre catégorie de fautes « métonymiques ». Dans le premier cas, il s'agit probablement d'un lapsus dans lequel l'élève écrit le lieu (**jardin*) au lieu de l'objet qui se trouve dans ce lieu (*fleurs*). Dans le deuxième cas (tiré du même exercice de description d'une image que l'exemple 78), il utilise le mot qui désigne le contenu (**ordures*) au lieu du contenant (*poubelle*).

Dans l'exemple (79) l'apprenant écrit **chercher* au lieu de *trouver*, c'est-à-dire qu'il confond le mot qui désigne la cause avec celui qui désigne l'effet. Ce qui est particulièrement intéressant dans cet exemple, est le fait que cette relation sémantique n'existe que pour l'un des deux sémèmes du mot polysémique *trouver* (*trouver après une recherche* vs. *trouver/penser que*). Curieusement, ce n'est pas celui que l'élève utilise ici !

(80) Demain, notre classe en a discuté. (─80III/2??)
(81) [Discussion sur les responsabilités d'une catastrophe d'avalanche:]
M. Mattle: C'était un accident. Personne ne est responsable! Qu'est-ce que nous aurions dû faire?
M. Berger: Mais j'ai dit le lendemain que le risque d'avalanches est très important. Et vous n'avez pas réagi. (─81III/7rl)

Les deux derniers exemples de cette catégorie sont des fautes « antonymiques ». Tous les deux concernent des adverbes temporels : dans l'exemple (80), l'apprenant confond **demain* avec *hier*, dans l'exemple (81) il confond **le lendemain* avec *la veille*.

3.1.3.5 Interférences intralinguistiques syntactico-lexicales : confusions de mots quasi-synonymiques dans des expressions figées / connaissance insuffisante d'une expression figée

Finalement, la dernière catégorie de notre classification des fautes lexicales, les interférences intralinguistiques syntaxico-lexicales, nous fournit quatre exemples.

(82) Oui, mais il me faut une taille de plus. Il est très serré. (─82II/5rl)

La faute de l'exemple (82) consiste dans le fait que l'élève ne connaît pas l'expression la taille au dessus. Il utilise pourtant un syntagme compréhensible, mais qui ne correspond quand même pas à l'expression figée qu'il fallait. Au moins, il ne s'est pas servi d'une traduction littérale de l'allemand.

(83) Les chaussures dont elle avait besoin absolument et que sa mère lui a acheté, marche très bien avec son monteau rouge. (─83III/7tr)

Dans l'exemple (83) l'élève confond les expressions quasi-synonymiques aller et marcher. Cependant, dans le cas d'aller avec qc, qui est une expression figée, on ne peut pas remplacer aller par *marcher.

(84) Le temps fait bon tout le temps, les plages sont blanches, l'eau est turquoise et nager est magnifique. (─84III/7rl)

Dans l'exemple (84) l'élève mélange les deux expressions *il fait beau* et *le temps est bon*.

(85) Mais la plus grande tort est, que nous en les états industriels vivent comme les rois absolus avant la révolution est Ø en Afrique, par exemple, les enfants meurent, parce qu'ils n'ont pas assez à manger et si ils sont à la rue. (─85IV/3rl)

Finalement, l'exemple (85) présente un syntagme qui est parfaitement compréhensible et bien compatible avec la syntaxe française, mais qui n'est quand même pas correcte au niveau lexicale parce qu'elle ne correspond pas au terme usuel de *pays industrialisés*, qui est un terme complexe d'une langue de spécialité. On ne peut ni remplacer le mot *pays* par le mot *état*, ni le mot *industrialisés* par *industriels* bien qu'il soient des termes quasi-synonymiques.

3.1.3.6 Autres fautes

Enfin, il nous reste 6 fautes lexicales qui ne se rangent pas dans notre schéma de classification :

(86) Mme Rajol habitant à Lozère signalent la disparetion de leur homme qui n'a pas reparu Ø le domicile familial il y a deux jours. (─86II/6rl)
(87) Le soir de dispartion, il portait un pull noir […] (─87II/6rl)
(88) Puis le P.P. est venu au orgiulleux. (─88II/7rl)
(89) Les rédactrices et rédacteurs du journal trouvent dans une classe du premier étage du collège toujours de une heure à une heure et demie le mardi et le jeudi. (─89I/4rl)
(90) Il s'adresse aux autres chômeurs, mais je pense que le chanson doit faire attention aussi aux riches pour faire la connaissance à cette situation. (─90III/6cd)
(91) Ce que les élèves Ø [estiment] de tout ce sont les professeurs agréables. (─91III/2tr)

Les fautes (86) – (88) concernent la micromorphologie. Nous ne les considérons pourtant pas comme de simples fautes d'orthographe, sauf à la rigueur l'exemple (87), parce que nous pensons que l'élève prononcerait les expressions fautives vraisemblablement comme il les écrit et non pas comme il faudrait prononcer les mots qu'il aurait fallu, à savoir *disparition* (dans les exemples 88 et 89), et *orgueilleux* (dans l'exemple 90).

Quant aux fautes dans les exemples (89) – (91), les sources d'interférence nous paraissent mystérieuses. Au moins, grâce au contexte, nous pouvons reconstruire ce que l'apprenant voulait dire. Dans l'exemple (89) il confond **trouver* probablement avec *se rencontrer* ou *se rassembler* ou bien avec *se retrouver*. Dans l'exemple (90) il a probablement confondu les locutions **faire attention à* avec *attirer l'attention de*. Et dans le dernier exemple il ne savait pas traduire 'besonders', donc *surtout*.

3.1.4 Le développement de l'interlangue vu à travers les fautes lexicales et à travers l'utilisation correcte d'unités lexicales

Quand nous avons présenté au chapitre 3.1 la totalité des fautes lexicales que notre corpus nous a fournies, nous avons vu que certaines fautes se répètent, que quelques-unes se modifient et que la plupart d'entre elles n'apparaissent qu'une

seule fois. Dans ce qui suit, nous approfondirons l'aspect de l'évolution des fautes lexicales au cours du temps.

Nous verrons tout d'abord, au chapitre 3.1.4.1, à l'exemple d'une douzaine de fautes différentes, comment les fautes lexicales se développent « qualitativement » au cours du temps. Nous pourrons donc enfin répondre à la question de savoir s'il est vrai que les fautes lexicales ne s'échelonnent pas suivant un ordre prévisible, comme les fautes de grammaire. Dans cette partie du travail – conformément au concept de l'interlangue – nous intégrerons aussi la production langagière correcte. Nous pourrons donc examiner si les étapes intérimaires dans l'utilisation d'un lexème que nous avons postulées dans la figure 4 au chapitre 2.3.3 se retrouve dans la réalité du corpus.

Nous présenterons ensuite, au chapitre 3.1.4.2, les chiffres qui décrivent l'évolution des fautes lexicales, qui donneront réponse aux questions suivantes :

- comment évolue le nombre de fautes lexicales au cours de l'apprentissage ? Et :
- quels sont les obstacles au progrès les plus importants au plan linguistique ?

3.1.4.1 Développement « qualitatif » des fautes lexicales

La vue d'ensemble de toutes les fautes lexicales que notre corpus nous a fournies ainsi que la production langagière correcte, montre que certaines fautes n'évoluent pas, que d'autres se modifient et que d'autres encore disparaissent au profit d'une utilisation correcte. Sous l'aspect du progrès, nous distinguons deux cas :

1. les fautes n'évoluent pas dans notre corpus
2. les utilisations d'un lexème montrent un progrès de la maîtrise

Le premier cas (fautes qui n'évoluent pas) comporte d'abord les **fautes concernant des lexèmes qui ne se répètent pas** dans notre corpus.[215] Ce sont surtout des fautes qui concernent en premier lieu des substantifs dont l'élève n'a pas besoin tous les jours, p.ex. **Italien* (cf. l'exemple 1), **african* (cf. l'exemple 7), *tent / *tentiste (cf. l'exemple 51) et **plafonier* (cf. l'exemple 75), mais aussi des lexèmes qui appartiennent à des genres de discours différents, p.ex. *attraper* (au lieu d'*atteindre*, cf. l'exemple 18), ou **prisonné* (au lieu *d'emprisonné* cf. l'exemple 55).

---

215 Sauf dans le corrigé que l'apprenant faisait pour chaque devoir, mais puisqu'il n'y copiait que ce que lui avait proposé son professeur, nous considérons les corrigés comme une production langagière non-authentique et n'en tenons donc pas compte dans notre étude.

Mais ce cas concerne aussi les **fautes que l'élève fait plus d'une fois, mais sans jamais employer la solution correcte** jusqu'à la fin de l'apprentissage. Dans notre corpus, nous avons trouvé deux expressions qui sont touchées par ce manque d'évolution : **faire des photos* (cf. les fautes 30-32) et **visiter qn* (cf. les fautes 2-4).

Le cas de ***faire des photos*** souligne l'importance d'une bonne correction de la part de l'enseignant : l'enseignante de l'élève faisait certes des correction de (presque) tous les exercices d'expression libres, mais pour les exercices de grammaire et de traduction elle faisait des corrections collectives en classe. Soit que l'élève ne pouvait pas suivre la correction collective dans le troisième mois d'apprentissage, soit qu'il était trop indulgent avec lui-même : bien qu'il ait corrigé d'autres fautes dans les mêmes exercices de grammaire dans lesquels figurent les exemples (30) et (31), il n'a pas corrigé les fautes de **faire des photos* dans les exercices de grammaire. Il ne s'est donc pas rendu compte de la faute et l'a refaite dans la deuxième année (cf. l'exemple 32).

(30) Le grand-père de Jean-Luc <u>fait des photos</u> du groupe. (—30I/3eg)
(31) De qui est-ce que le grand-père de Jean-Luc <u>fait des photos</u> ? (—31I/3eg)
(32) Donne-moi <u>les photos, que tu as faites</u> de la fête. (—32II/9??)

Certes, la correction d'une faute n'est pas une garantie de ce qu'elle disparaisse, mais elle constitue au moins une aide considérable sinon même une condition.

En effet, la correction n'est pas une garantie de progrès : c'est ce qui se manifeste dans l'exemple de ***visiter qn***. Quoique corrigée, cette faute se répète jusqu'à la fin de l'apprentissage. L'apprenant la produit deux fois dans la deuxième et une fois dans la troisième année. Cette faute combine à notre avis deux sources d'interférence (cf. chap. 3.1.2.1.1) : l'anglais, où *to visit* signifie *rendre visite*, et une divergence sémantique par rapport à l'allemand (et à l'anglais), car en allemand *besuchen* (comme aussi *to visit* en anglais) peut se référer aussi bien à des personnes que l'on va voir qu'à des monuments ou lieux que l'on visite. Dans cette deuxième signification, pourtant, l'élève utilise toujours le mot de façon correcte:

(92) Chèrs touristes ! […] Vous trouvez l'histoire intéressante ? Puis <u>visitez</u> les monuments romains des nos villes ! (+92II/2tr)
(93) Le P.P. <u>a visité</u> les autres astéroïdes dans sa région […] (+93II/7rl)
(94) A la prochaine jour nous <u>avons visité</u> la ville et le Bundestag – c'est le nom de notre parlement. (+94III/2tr)

L'apprenant surgénéralise donc ce verbe, que l'on n'emploie qu'avec des lieux et des monuments, aux personnes, avec lesquelles le français utilise les locutions

rendre visite à ou *aller voir*. L'exemple de *visiter* nous permet de constater deux choses :

1. L'apprenant ne maîtrise pas l'utilisation active des locutions verbales *rendre visite à qn* (qu'il a pourtant notée dans son cahier de vocabulaire dès la première année d'apprentissage) ni *aller voir* (qu'il a apprise à la 3e année).
2. L'élève maîtrise bien le verbe *visiter* dans le contexte qui est le seul où il convient, mais il ne connaît pas la délimitation contextuelle de son utilisation, car il le surgénéralise. C'est-à-dire qu'à la même époque il utilise le lexème une fois de façon correcte au niveau lexical (dans la signification de *visiter des monuments/lieux*), et une autre fois il l'utilise de manière fausse au niveau lexical (dans la signification de *aller voir des personnes*).

Cette dernière constatation témoigne de l'existence de l'étape intermédiaire de que nous avons postulée dans notre schéma théorique de l'apprentissage du vocabulaire (cf. l'étape 7b dans la figure 4, chap. 2.3.3).

Le deuxième cas (utilisations d'un lexème qui montrent un progrès de la maîtrise) est celui où nous voyons un **progrès dans l'utilisation d'un lexème**. Il y a des **exemples où le progrès se manifeste très nettement** et où il se fait apparemment tout à coup après que l'enseignante a corrigé la faute. C'est p.ex. le cas de ***chercher***, lexème que l'élève emploie une seule fois de façon fautive : dans la première année d'apprentissage il l'utilise au lieu de *trouver* (cf. l'exemple 79) :

(79) Je cherche bonne, que l'école n'oublie pas les loisirs. (—79I/5rl)

Après cette faute, l'apprenant utilise *chercher* encore quatre fois (une fois dans chaque année d'apprentissage) et chaque fois de façon correcte. Ainsi, il écrit p.ex. deux semaines après qu'il avoir commis la faute de l'exemple (79) :

(95) J'écris pour ton annonces pour chercher une personne pour un échange. (+95I/5rl)

La faute disparaît aussi, si l'on regarde l'exemple (79) du point de vu de l'expression qui aurait été correcte : ***trouver***. L'apprenant n'utilise pas encore ce verbe dans la première année, où il le note dans son cahier de vocabulaire, et où il fait la faute (79). Mais il l'utilise trois fois dans la deuxième et une fois dans la 3e année d'apprentissage – chaque fois de façon correcte, p.ex. :

(96) À minuit, elle a trouvé ça bizarre. (+96II/2tr)

Les exemples de l'apprentissage de *chercher* et de *trouver* montrent donc un progrès qualitatif immédiat :

- D'abord, l'élève applique le verbe *chercher* seulement pour exprimer une signification que ce lexème n'a pas. À partir du moment où l'enseignante corrige cette faute lexicale, l'apprenant utilise cette unité lexicale toujours dans sa signification correcte.
- De l'autre côte, quand l'élève fait la faute (76), il ne maîtrise pas encore l'utilisation de *trouver*, ce qui change après la correction de cette faute.

C'est-à-dire que dans le cas de ces deux verbes, il n'y a pas l'étape intermédiaire que nous avons constatée dans l'exemple de *visiter*. Il s'agit donc, comme nous l'avons suggéré, d'une étape facultative.

Un exemple similaire : l'apprentissage du verbe ***essayer***. La première fois que l'apprenant aurait besoin de ce sémème dans sa production langagière, il ne le maîtrise pas encore, mais il le confond avec le signifiant *essuyer* (cf. l'exemple 61) :

(61) L'aviateur l'essuie, mais le P.P. n'est que content quand l'aviateur dessine une caisse et il dit le mouton y est. (—61II/7tr)

Pourtant, cinq jours après cette faute et sa correction, l'élève utilise *essayer* pour la première fois (cf. l'exemple 97), et ensuite encore 6 autres fois et toujours de façon correcte au niveau lexical.

(97) Le P.P. l'a essayé aux autres astéroides dans sa région, mais il a rencontré seulement des gens étranges. (+97II/7rl)

Cependant, l'élève ne se sert plus jamais du verbe *essuyer.*

Dans le cas de ***commencer*** par contre, le progrès se produit beaucoup plus tard : l'apprenant fait 3 fois la même faute phonético-lexicale, dans la première et dans la deuxième année, en écrivant **commoncer* (cf. les exemples 46-48) et ce n'est qu'à la troisième année qu'il finit par utiliser le mot comme il le faut. Ce qui est particulièrement intéressant à propos de cette utilisation, c'est le fait que l'apprenant, qui est en train de refaire sa faute phonético-lexicale, s'en aperçoit et se corrige lui-même encore pendant qu'il écrit ce mot. Cela se voit dans le fait que la lettre *o* est barrée et que la lettre *e*, qui la remplace, n'est pas écrite au-dessus du *e* (comme il l'aurait fait s'il s'était aperçu de la faute après qu'il avait écrit le mot) mais à côté du *e* :

(98) Une jeune femme commoence à crier. (+98III/11cd)

Cela signifie que cette faute ne s'est pas encore fossilisée et que finalement, l'apprenant utilise la bonne forme. Pourtant, le mot n'apparaît plus dans le corpus après cette utilisation, qui est néanmoins – à cause de cette « autocorrection » – un exemple d'un apprentissage réussi.

Les exemples que nous avons vus jusqu'ici sont ceux où le progrès se manifeste de la manière la plus nette. Mais il y a des cas qui sont un peu plus compliqués : ce sont d'abord les exemples, où l'apprenant utilise un lexème **d'abord de façon correcte, puis** (au moins une fois) **de façon fautive** au niveau lexical, et enfin **de nouveau de manière correcte**. Ces exemples aussi confirment très clairement l'existence de l'étape intermédiaire de l'étape 7b de notre schéma sur l'apprentissage du vocabulaire (cf. figure 4, chap. 2.3.3) et ils illustrent la variabilité de l'interlangue (cf. chap. 2.2.4). Parmi ces exemples figure p.ex. le couple de mots ***parler / dire***, que l'apprenant confond une seule fois dans la deuxième année (cf. faute 74) quoi qu'il ait utilisé les deux verbes de manière correcte avant cette faute et aussi après : *dire* est employé 20 fois en tout et *parler* 40 fois en tout de manière correcte. Dans l'exemple suivant, l'élève les combine même dans deux phrases qui se suivent – il sait donc distinguer les deux lexèmes :

(99) Elle a parlé au commissaire. Puis, elle a lui dit d'attendre les agents. (+99II/2tr)

Autre exemple : la désignation de la langue française comme ***le française**. L'apprenant utilise *le français* déjà sans faute lexicale dès le cinquième et le sixième mois d'apprentissage :

(100) J'apprends le anglais depuis 4 ans et le français depuis cet ane. (+100I/5rl)
(101) Je fais du français, de l'anglais et de le latin. (+101I/6rl).

Ce qui ne l'empêche pas de faire la faute (58) au deuxième mois de la deuxième année :

(58) Vous allez au restaurant, mais vous ne savez pas du française. (—58II/2tr)

Cependant, dans le cours du même mois il l'utilise de nouveau de façon correcte, comme aussi dans les années suivantes :

(102) Kerstin ne parle pas très bien français, mais en été elle va me visiter. (+102II/2??)
(103) Celui-ci sait le français très bien […]. (+103IV/3rl)

Les exemples de ***toujours*** et de *être* / *il y a* est similaire ; l'élève utilise deux fois le barbarisme latin **sempre* au lieu de *toujours* dans la 3e année d'apprentissage (cf. les exemples 9 et 10). À part ces deux exceptions, pourtant, il emploie cet adverbe sans fautes dans toutes les années d'apprentissage :

(104) Les rédactrices et rédacteurs du journal trouvent dans une classe du premier étage du collège toujours de une heure à une heure et demie le mardi et le jeudi. (+104I/4??)
(105) Le petit prince veut attraper que le narrateur rit toujours quand il voit les étoiles. (+105II/7cd)
(106) Même au soir, quand son chauffeur lui conduisait à sa maison, la téléphone sonnait toujours. (+106xIII/2rl)
(107) Ce n'est pas bien que vous étes toujours seul. (+107IV/3tr)

De même, l'apprenant utilise l'expression ***il y a*** 20 fois de manière correcte pendant les quatre années d'apprentissage. Néanmoins, il emploie *être* à la place de cette expression, une fois dans la deuxième année et deux fois dans la quatrième (cf. les exemples 13-15). Voici des exemples corrects et les exemples faux, cités dans l'ordre chronologique de leur occurrence :

(108) À Innsbruck, il y a 125 000 habitants. (+108I/6rl)
(13) Devant vous, vous voyons le dom et à gauche est l'hôtel de ville. (—13II/4??)
(109) Où est-ce-qu'il y a la banque et la poste ? (+109II/7rl)
(110) Sur l'image il y a deux garçons. (+110III/2rl)
(14) Au concert de rock ils étaient plus de 5000 jeunes. (—14IV/2eg)
(15) Est-ce qu'il étaient moins que le dernier année? (—15IV/2eg)
(111) « Est-ce qu'il y a ici quelqu'un qui sait Jaque Dubois ? » (+111IV/3rl)

À part de ces trois fautes concernant la divergence sémantique *être*/*il y a* (cf. chap. 3.1.2.1.3) (et une utilisation au lieu de *être assis* à cause du manque de vocabulaire au 3e mois d'apprentissage, cf. l'exemple 66) l'apprenant n'a pas de problèmes avec l'utilisation d'*être,* tout au contraire : il l'utilise au total 229 fois de façon correcte (cf. annexe).

Ces exemples montrent donc trois choses :

1. Ils confirment l'existence de l'étape intermédiaire dans l'utilisation du vocabulaire dans laquelle l'apprenant utilise un lexème qu'il a appris quelquefois de façon correcte et quelquefois de façon fautive avant de l'utiliser toujours de manière correcte (cf. l'étape 7b dans la figure 4, chap. 2.3.3).

2. Ils montrent la variabilité intrapersonnelle de l'interlangue, un même apprenant faisant une fois cette faute mais ne la faisant pas une autre fois.

3. Les exemples de *toujours* et *être*/*il y a* illustrent d'ailleurs que l'automatisation d'un lexème dure longtemps puisqu'elle n'est apparemment pas encore atteinte dans la troisième année pour *toujours* et dans la quatrième année pour *il y a*, bien que l'élève utilise fréquemment les deux expressions (et presque toujours correctement) pendant toute la période d'apprentissage.

Il y a encore une forme d'évolution des fautes où le progrès se manifeste de manière « compliquée » : celle de la **modification des fautes au cours de l'apprentissage**.[216] Nous en avons trouvé trois exemples dans notre corpus, concernant les lexèmes *quitter/partir, aller bien avec qc/à qn* et *lendemain*.

Voyons p.ex. les phrases suivantes, qui illustrent le progrès qualitatif de l'apprentissage du mot ***quitter*** dans l'interlangue de notre élève :

(112) Peu après, ils ont quitté le musée avec le jeune homme et … un Cézanne dans la valise ! (+112II/2tr)
(6) Avant departir la terre il donne un cadeau au aviateur : le rire. (─6II/7rl)
(113) En quittant le cinéma, il a vu son amie, quand elle a été en train de entrer dans la voiture d'un autre homme. (+113III/8tr)
(56) Quand il veut partir le magasin, la femme lui demande tout de suite ce qu'on va faire avec les jeunes, qui ont fuit, pensant à son fils. (─56IV/3rl)
(114) Il quitte la perspective individuelle quand il dit qu'il va se randonner aux routes française pour critiquer la politique. (+114IV/3cd)

216 Cf. le titre de Lavric 2009 : *D'une faute à l'autre : un progrès ?*

Bien que l'apprenant note le mot *quitter* dans son cahier de vocabulaire de la première année d'apprentissage, il ne le maîtrise pas tout de suite. Ainsi, quand il aurait besoin de ce mot dans un exercice de rédaction libre (dans la deuxième année d'apprentissage), il se sert d'un faux ami de l'anglais (cf. l'exemple 6). Deux années plus tard, il remplace le « faux ami » *departir + COD* par la « faute morpho-sémantique » *partir+COD* (cf. l'exemple 56). Ce qui est particulièrement intéressant, est le fait que le verbe anglais *to depart,* qui est à l'origine de la faute de l'exemple (6), soit intransitif en anglais, comme l'est le mot français *partir*. Le progrès qui s'est produit entre les exemples (6) et (56) consiste donc dans le choix d'un mot français dont le sémantisme correspond largement au mot cherché au lieu d'un faux ami de l'anglais ; tandis que le problème syntaxique reste le même. Cependant, l'apprenant avait déjà utilisé auparavant la solution correcte *quitter + COD* dans des exercices de traduction (cf. les exemples 112 et 113). C'est-à-dire qu'il n'y a en réalité pas de « progrès » entre les fautes (6) et (56) mais des « régressions » entre (112) et (6) et entre (113) et (56). Pourtant, après cette dernière régression, le progrès continue, car la dernière fois dans notre corpus que l'apprenant a besoin de ce lexème, il applique à nouveau la solution correcte (cf. l'exemple 113). L'évolution qualitative concernant l'utilisation du lexème *quitter* va donc dans le sens :

solution correcte → faux ami → solution correcte → faute morpholexicale → solution correcte

Nous supposons donc que l'apprenant n'a pas automatisé l'utilisation de cette unité lexicale bien qu'il l'ait apprise dès la première année.

Vu sous l'angle de l'utilisation du mot ***partir*** par contre, notre corpus confirme encore une fois l'existence de l'étape intermédiaire de l'apprentissage et de l'utilisation d'un mot dans laquelle l'utilisation d'une unité lexicale n'est pas toujours correcte :

(115) Je pars à huit heures le matin avec les enfants. (+115II/2??)

(116) À quelle heure part le train pour Geneve ? Il part à 21 heures 42. (+116II/2eg)

(56) Quand il veut partir le magasin, la femme lui demande tout de suite ce qu'on va faire avec les jeunes, qui ont fuit, pensant à son fils. (–56IV/3rl)

(117) Il est temps de partir. (+117IV/3tr)

(118) Il n'est pas parti, c'est sûr. (+118IV/IIItr)

Au total, l'élève utilise ce verbe cinq fois de façon correcte au niveau lexicale et seulement une fois de façon fautive (cf. annexe).

Quant à la modification des fautes concernant le lexème ***lendemain***, la situation se présente différemment, car l'apprenant n'emploie jamais ce mot de manière correcte : dans la 3e année d'apprentissage l'élève se sert d'une traduction littérale de l'expression allemande correspondante *nächster Tag* (interférence interlinguistique syntactico-lexicale, cf. l'exemple 40). Cinq mois plus tard, il utilise le lexème *lendemain,* mais de façon erronée à la place de son antonyme *veille* (cf. l'exemple 81).

(40) A la prochaine jour nous avons visité la ville et le Bundestag- c'est le nom de notre parlement. (─40III/2tr)

(81) [Discussion sur les responsabilités d'un cataclysme:]
M. Mattle: C'était un accident. Personne ne est responsable! Qu'est-ce que nous aurions dû faire?
M. Berger: Mais j'ai dit le lendemain que le risque d'avalanches est très important. Et vous n'avez pas réagi. (─81III/7rl)

Après l'exemple (81) ni le lexème *lendemain*, ni le lexème *veille* ne (ré-) apparaissent dans le corpus. Le progrès entre ces deux exemples consiste donc dans le fait que quand l'apprenant produit la phrase (40) il ne sait probablement pas encore que le mot *lendemain* existe, donc que le français a en fait un lexème spécifique, un mot simple, pour ce signifié que l'allemand paraphrase. Dans l'exemple (81) l'utilisation de ce lexème témoigne du fait que l'élève sait que le signifiant existe et qu'il l'utilise, même si c'est dans sa signification antonymique, qui est donc similaire. Il y a donc un certain degré de progrès, mais celui-ci n'est pas définitif.

Les expressions ***aller bien avec qc/à qn***, présentent elles aussi des fautes qui se modifient au cours de l'apprentissage. Cependant, ce cas est encore un peu différent. Voyons les trois occurrences de cette locution dans notre corpus :

(57) Il [le manteau] va bien avec vous. (─57II/5rl)
(119) La couleur lui va bien et il est sa taille. (+119II/7??)
(83) Les chaussures dont elle avait besoin absolument et que sa mère lui a acheté, marche très bien avec son monteau rouge. (─83III/7tr)

Comme dans l'exemple de *lendemain,* la dernière utilisation présente une faute lexicale (une interférence intralinguistique syntaxtico-lexicale, cf. chap. 3.1.3.5). Mais il y a un progrès, puisque l'apprenant a appris que le français utilise des constructions différentes pour la locution *aller bien* selon qu'il s'agit de personnes ou des objets inanimés. Dans l'exemple (57) la faute s'est produite parce que l'élève surgénéralise la construction *aller bien avec + matière inanimée* à une personne, ce

pour quoi le français exige une construction différente. L'exemple (119) montre la maîtrise de cette construction, que l'apprenant connaît depuis que son enseignante a corrigé la faute de (57). L'exemple (83), bien qu'il présente encore une faute (mais une faute différente),[217] montre que l'apprenant ne surgénéralise pas la construction *aller bien à* aux objets inanimés. Il maîtrise donc la distinction sémantique de ces deux constructions avec la même locution française, mais il n'a pas encore automatisé le verbe correspondant.

La comparaison des exemples qui présentent des modifications de fautes au cours de l'apprentissage, montre qu'il n'y a pas de système commun qui explique ces modifications :

**departir qc* (au lieu de *quitter qc*) → **partir qc*
**le prochain jour* (au lieu de *le lendemain*) → **le lendemain* (au lieu de *la veille*)
**aller bien avec qn → *marcher bien avec qc*

Ce fait nous fournit donc encore un résultat : dans notre corpus il n'y a pas d'échelonnement des fautes lexicales.

Pour résumer, nous pouvons dire que les différentes formes d'évolution des fautes lexicales de notre corpus nous conduisent à cinq conclusions :

1. **Les fautes lexicales ne s'échelonnent pas de façon prévisible,** comme le font souvent les fautes grammaticales[218] selon la maîtrise de règles et de leurs exceptions. Certes, quelques fautes se modifient au cours de l'apprentissage, mais ces modifications ne sont pas prévisibles, car il n'y a pas de système qui explique la modification des fautes de notre corpus.
   Les autres fautes :
   - ou bien, elles n'évoluent pas
     - parce que l'unité lexicale n'apparaît qu'une seule fois dans le corpus
     - ou parce que l'élève refait toujours la même faute, ce qui est le cas de **faire des photos* et **visiter qn*) ;
   - ou bien qu'elles coexistent à la même époque d'apprentissage avec la solution correcte ;
   - ou bien, enfin, qu'elles sont remplacées par la solution correcte ;

217 La confusion, très courante chez les germanophones, entre les verbes *marcher* et *aller* remonte bien évidemment à une divergence sémantique (allemand *gehen*).
218 Cf. Lavric 2009.

2. Notre corpus confirme qu'il existe une étape facultative dans l'apprentissage du vocabulaire, dans laquelle **l'apprenant utilise un lexème parfois de façon correcte et parfois de façon fautive**.[219]

3. Le fait que l'apprenant maîtrise un lexème une fois mais qu'il ne l'applique pas bien une autre fois constitue une preuve de la **variabilité intrapersonnelle de l'interlangue** (cf. chap. 2.2.4 et chap. 2.4.3.3).

4. **La correction de fautes par l'enseignant est certainement liée au progrès** (cf. les exemples de *chercher/trouver*, *essayer*, *commencer*, *dire/parler*, *quitter/partir* etc.) bien qu'elle n'en soit pas une garantie (cf. l'exemple de **visiter qn*).

5. Nous avons vu que l'automatisation n'est pas encore atteinte au bout de quatre années d'apprentissage pour un lexème tel que *il y a*,[220] qui figure pourtant parmi ceux que l'apprenant utilise le plus souvent (cf. annexe). Il est possible que nous soyons en présence d'un phénomène plus général : le **faible dégrée d'automatisation** atteint au bout de quatre ans par des apprenants de français L3 dans les lycées autrichiens. Des recherches ultérieures sont évidemment nécessaires pour vérifier cette hypothèse.

3.1.4.2 Le développement des fautes lexicales à travers les chiffres

L'étude quantitative de notre corpus nous a fourni au total 91 fautes lexicales. Le tableau 3 offre une vue d'ensemble des fautes lexicales classées selon les catégories auxquelles elles appartiennent et selon l'année dans laquelle elles se sont produites.

Ce tableau montre tout d'abord que le nombre de fautes diffère d'une année à l'autre : 13 fautes dans la 1ère, 30 fautes dans la 2e et la 3e année respectivement, et 18 fautes dans la 4e année. C'est-à-dire que le nombre de fautes est plus élevé au milieu de l'apprentissage (cf. tableau 3).

Pourtant, en Autriche, la dernière année d'enseignement scolaire, dans laquelle les élèves passent le bac (« Matura »), est plus brève de deux mois que les années scolaires ordinaires, pour donner aux élèves du temps de préparer le bac (« Matura-

219 Nous avons suggéré une telle étape intermédiaire dans l'étape d'utilisation d'une unité lexicale nouvellement apprise dans le schéma du processus d'apprentissage du vocabulaire, proposé au chapitre 2.3.3 (figure 4, étape 7b).

220 L'élève ne l'utilise pas encore automatiquement dans la quatrième année, ce qui se manifeste dans deux fautes lexicales (cf. les exemples 14 et 15).

vorbereitungszeit »). Ce raccourcissement de temps d'enseignement se reflète aussi dans le fait que les cahiers des la 4e année d'apprentissage comportent moins de pages (cf. tableau 2, chap. 3) et ainsi moins de fautes au total. Si nous rapportons cependant le nombre de fautes au nombre de pages écrites dans les cahiers de devoirs, nous nous voyons même confrontée à une augmentation du nombre de fautes d'une année à l'autre (cf. figure 19) : 0,35 fautes par page dans la première année ; 0,71 fautes par page dans la deuxième année ; 0,77 fautes par page dans la troisième année et 1,20 fautes par page dans la quatrième année d'apprentissage.

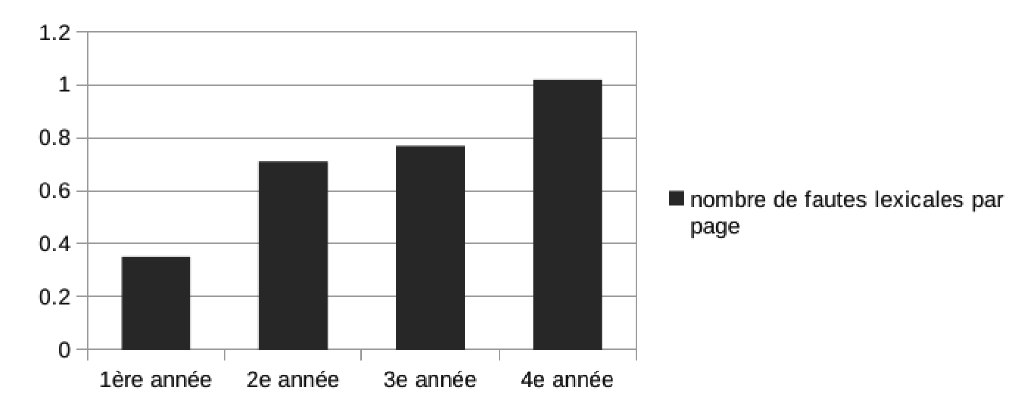


Figure 19 : Nombre de fautes lexicales par page écrite dans les cahiers de devoirs

Nombre des fautes lexicales					
	année d'apprentissage				toutes années confondues
	1ère	2e	3e	4e	
interférences interlinguistiques :	**8 (62%)**	**18** {5} **(60%)**	**20** {1}[2] **(67%)**	**8** {1} **(44%)**	**54** {7} [2] **(59%)**
faux amis	1 (8%)	4 {3} (13%)	1 {1} (3%)	-	6 {4} (7%)
barbarismes	-	-	5 [2] (17%)	-	5 [2] (5%)
fautes dues à des divergences sémantiques	1 (8%)	8 (27%)	5 (17%)	4 (22%)	18 (20%)
interférences interlinguistiques syntactico-lexicales	4 (31%)	4 {2} (13%)	5 (17%)	3 {1} (17%)	16 {3} (18%)
interférences interlinguistiques phonético-lexicales	1 (8%)	2 (7%)	3 (10%)	1 (6%)	7 (8%)
interférences interlinguistiques morpho-lexicales	1 (8%)	-	1 (3%)	-	2 (2%)
interférences intralinguistiques :	**4 (31%)**	**9 (30%)**	**8 (27%)**	**10 (56%)**	**31 (34%)**
interférences intralinguistiques morpho-lexicales	-	-	-	1 (6%)	1 (1%)
fautes morpho-sémantiques	-	1 (3%)	-	1 (6%)	2 (2%)
synformes	-	5 (17%)	2 (7%)	-	7 (8%)
interférences intralinguistiques sémantiques	4 (31%)	2 (7%)	4 (13%)	7 (39%)	17 (19%)
interférences intralinguistiques syntactico-lexicales	-	1 (3%)	2 (7%)	1 (6%)	4 (4%)
autres fautes :	**1 (8%)**	**3 (10%)**	**2 (7%)**	-	**6 (7%)**
toutes catégories confondues :	**13 (100%)**	**30 (100%)**	**30 (100%)**	**18 (100%)**	**91 (100%)**

Tableau 3: Chiffres décrivant la totalité des fautes lexicales trouvées dans notre corpus, classées d'après les catégories de fautes et l'année d'apprentissage. {} : les chiffres qui se trouvent entre accolades indiquent le nombre des fautes qui s'expliquent par l'interférence de l'anglais. Ces chiffres sont déjà inclus dans le nombre total de la catégorie donnée. [ ] : les chiffres entre crochets indiquent le nombre des fautes qui s'expliquent par l'interférence du latin. Les chiffres qui ne se trouvent pas entre parenthèses ou crochets indiquent la totalité des fautes qui appartiennent à la catégorie donnée. P.ex. 54 {7} [2] signifie : 54 fautes appartiennent à cette catégorie au total, dont 7 fautes dues à l'interférence de l'anglais et 2 fautes dues à l'interférence du latin.

La raison de cette augmentation des fautes est l'augmentation rapide de la complexité des devoirs dans les premières années d'apprentissage. Dans la première année, l'élève fait surtout des exercices de grammaire. Les exercices d'expression libre sont encore très rares et d'un niveau peu exigeant – il s'agit avant tout de dialogues. Dans la deuxième année, les exercices de grammaire sont encore nombreux, mais le nombre des exercices d'expression libre (p.ex. lettres, dialogues, textes publicitaires, etc.) augmente. Dans la troisième et la quatrième année par contre, les exercices de grammaire sont plutôt l'exception et les devoirs consistent pour la plupart en des exercices d'expression libre, qui sont assez exigeants, surtout dans la dernière année (p.ex. des résumés et des argumentations).

Ces chiffres signifient pourtant que **pour constater un progrès de l'interlangue dans le domaine du lexique, nous ne pouvons certainement pas nous servir de l'évolution du nombre des fautes lexicales.**

Quant à **l'importance des différentes catégories de fautes,** toutes années confondues, les **interférences interlinguistiques** sont beaucoup plus nombreuses que les interférences intralinguistiques (54 vs. 31 fautes). Parmi les interférences interlinguistiques, **l'allemand** est la source d'interférence la plus importante (45 fautes), suivi de l'anglais (7 fautes) ; finalement le latin a contribué à deux fautes. Nous pouvons donc établir la hiérarchie d'interférences suivante :

1. interférence de l'allemand (source de 45 fautes lexicales)
2. interférence du français lui-même (source de 31 fautes lexicales)
3. interférence de l'anglais (source de 7 fautes lexicales)
4. interférence du latin (source de 2 fautes lexicales)

Cependant, ces chiffres ne sont pas les mêmes pour toutes les années. L'interférence du français conduit à 4 fautes lexicales dans la 1ère année, à 9 dans la 2e, à 8 dans la 3e et à 10 fautes dans la 4e année d'apprentissage. L'importance de l'interférence de l'allemand semble être au maximum au milieu de l'apprentissage (8 fautes dans la 1ère année ; 13 dans la 2e ; 17 dans la 3e année d'apprentissage), pour se réduire dans la dernière année d'apprentissage (7 fautes). L'interférence de l'anglais ne se manifeste que dans 5 fautes dans la 2e et dans une faute dans la 3e et la 4e année respectivement. Enfin, l'interférence du latin, qui conduit à deux fautes lexicales, ne se manifeste que dans la 3e année (cf. figure 20).

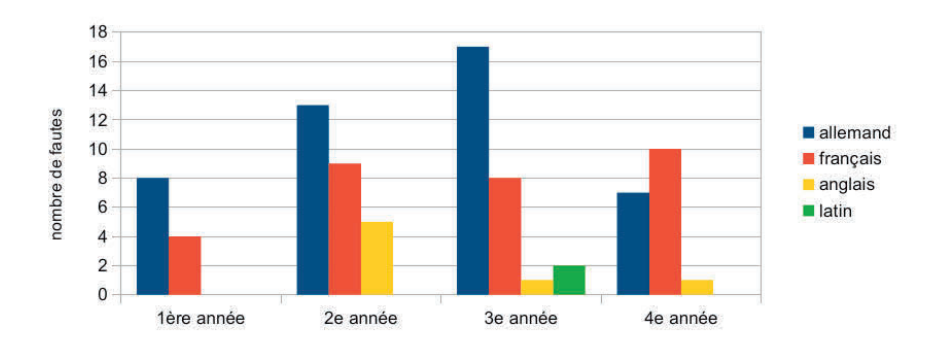


Figure 20: L'importance des sources d'interférence, classées d'après les langues et années

Ce qui est pourtant plus intéressant, ce sont les relations de ces différentes sources d'interférence, notamment celles entre le français et l'allemand. Comme le montrent les figures 20 et 21 et le tableau 3, l'**allemand est la source d'interférence la plus importante**, sauf dans la dernière année d'apprentissage, où c'est l'interférence du français qui prédomine. De même, si nous additionnons les interférences de l'allemand, de l'anglais et du latin (les interférences interlinguistiques), **le français** reste la source d'interférence la plus importante **à la fin** de l'apprentissage (cf. figure 21) .

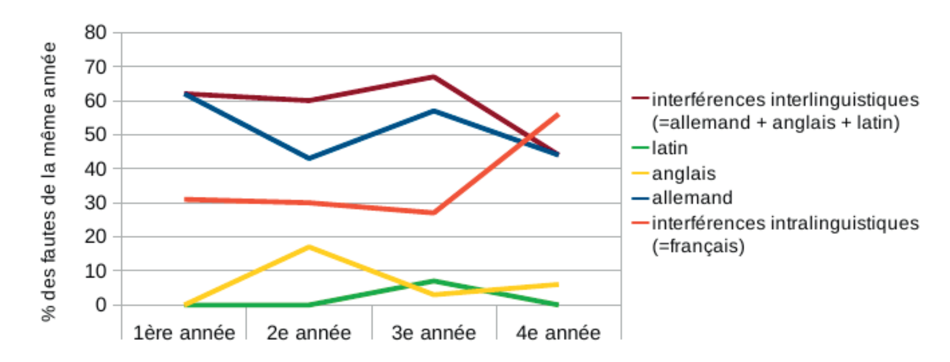


Figure 21: Evolution des sources d'interférence

Les différentes catégories de fautes qui contribuent à ce résultat présentent la hiérarchie suivante (toutes années d'apprentissage confondues, classées selon leur importance) (cf. tableau 4):

	catégorie de fautes lexicales	nombre de fautes
1.	fautes dues à des divergences sémantiques (interf. interl. sémantiques)	18 (20%)
2.	interférences intralinguistiques sémantiques	17 (19%)
3.	interférences interlinguistiques syntactico-lexicales	16 (18%)
4.	interférences interlinguistiques phonético-lexicales	7 (8%)
	synformes	7 (8%)
5.	faux ami (interf. interl. sémantiques)	6 (7%)
6.	barbarismes (interf. interl. sémantiques)	5 (5%)
7.	interférences intralinguistiques syntactico-lexicales	4 (4%)
8.	fautes morpho-sémantiques (interf. intral.)	2 (2%)
	interférences interlinguistiques morpho-lexicales	2 (2%)
9.	interférences intralinguistiques morpho-lexicales	1 (1%)

Tableau 4: Hiérarchie d'importance des catégories de fautes lexicales, toutes les années confondues. Les « autres fautes » (6 fautes = 7% de toutes) n'y sont pas incluses; **bleu : interférences interlinguistiques ; rouge = interférences intralinguistiques**

Ce tableau montre que la catégorie qui contribue le plus de fautes lexicales est celle des fautes dues à des **divergences sémantiques** (source d'interférence = l'allemand), suivie de celle des confusions à cause d'une ressemblance sémantique (source d'interférence = le français) et des interférences interlinguistiques syntactico-lexicales (traductions littérales de l'allemand et de l'anglais). Les autres catégories suivent à une grande distance.

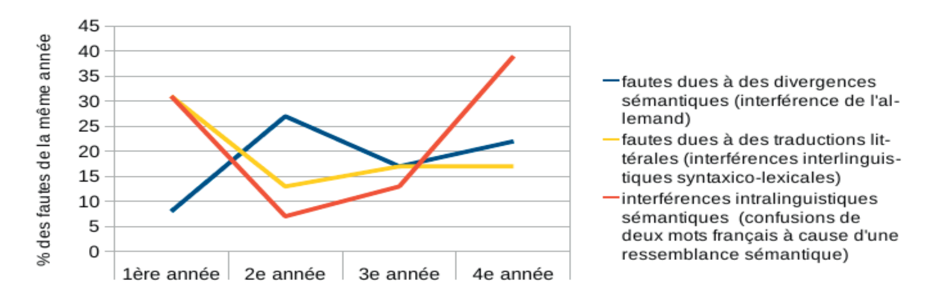


Figure 22: La prédominance de l'influence du français à la fin de l'apprentissage et la prédominance de l'influence de l'allemand au milieu de l'apprentissage illustrées par le changement d'importance des trois premières catégories de fautes

Voyons plus en détail **l'évolution des différentes catégories** : les interférences interlinguistiques représentent environ 60% dans les 3 premières années : 62% (1ère année), 60% (2e année) et 67% (3e année). Mais la contribution des différentes catégories change :

- Dans **la première année**, ce sont les **traductions littérales de l'allemand** et de l'anglais (les interférences interlinguistiques syntactico-lexicales) qui sont les plus importantes. L'importance de cette catégorie (qui est somme toute la troisième importante) diminue après.
- Dans la 2e, la 3e et la 4e année (et aussi **au total**) la catégorie qui fournit **le plus de fautes** est celle des **fautes dues à des divergences sémantiques**.
- Mais dans les trois premières années s'y ajoutent encore les **faux amis** et les **barbarismes**.
- Les interférences **interlinguistiques phonético-lexicales** ne sont certes pas négligeables (8% toutes classes confondues), mais la proportion de leur contribution ne change pas beaucoup au cours du temps. Les interférences interlinguistiques morpho-lexicales pourtant, ne contribuent que 2% des fautes au total (1 faute dans la première et 1 faute dans la 4e année).
- **Dans la quatrième année**, les **interférences du français** deviennent plus importantes que les interférences interlinguistiques (56% vs. 44%) :
- Ce sont **surtout les confusions de mots qui se ressemblent au niveau sémantique** qui sont responsables de cette évolution : 31% dans la 1ère année, 7% dans la 2e, 13% dans la 3e, mais 39% dans la 4e année d'apprentissage.
- Dans la 2e et 3e année s'y ajoutent encore les **synformes**, qui y contribuent 17% et 7% des fautes de l'année concernée.
- Les autres catégories des interférences intralinguistiques ne contribuent pas beaucoup de fautes.

La figure 22 expose l'évolution de l'importance des trois premières catégories, la figure 23 montre la vue d'ensemble de l'évolution de toutes les catégories des fautes (sans inclure les fautes que nous avons classées comme « autres »).

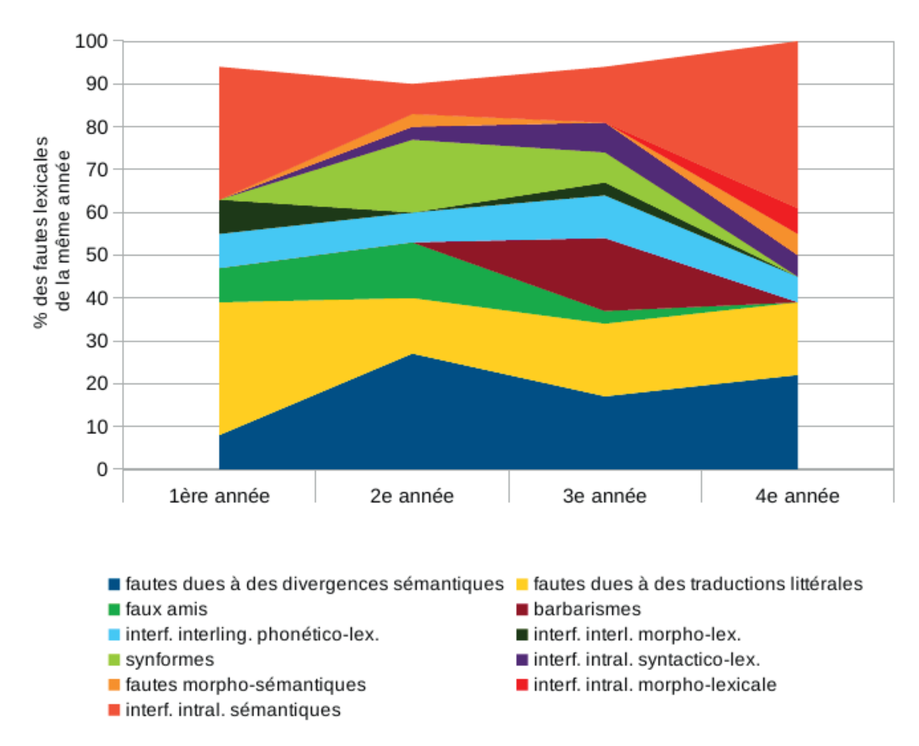


Figure 23 : Vue d'ensemble de l'importance des catégories de fautes lexicales. Les « autres fautes » ne sont pas inclus

Comme le montrent le tableau 3 et la figure 23, **l'augmentation de l'importance des interférences intralinguistiques sémantiques** (= confusions de mots à cause d'une ressemblance sémantique) s'explique non seulement par l'augmentation du nombre de fautes de cette catégorie vers la fin de l'apprentissage, mais aussi par la **disparition des** fautes dues à des **faux amis, des barbarismes et des synformes**, qui étaient importantes dans les années précédentes.

Du point de vue lexical, nous considérons cette évolution comme un **progrès**, car au niveau sémantique les interférences intralinguistiques sémantiques sont « moins fausses » que les faux amis, les barbarismes et les synformes : les barbarismes sont des mots qui n'existent pas du tout dans la langue cible, les faux amis et les synformes sont des mots qui existent bien mais qui signifient tout à fait autre chose que ce que veut exprimer l'apprenant. Les interférences intralinguistiques sémantiques par contre sont des confusions de deux mots à cause

d'une ressemblance sémantique. Le mot choisi n'est donc pas tout à fait correct, mais au moins semblable au mot qu'il faudrait.

Comme nous n'avons pas traité l'aspect de la production langagière fautive dans ce chapitre, on pourrait peut-être avoir l'impression que la production langagière de l'apprenant ne consiste que de fautes. Ceci n'est pas le cas, au contraire : c'est ce que nous verrons dans le chapitre qui suit. Nous y traiterons la production langagière complète de l'apprenant, et surtout celle qui est correcte.

3.2 Le développement du lexique

Une étude sur le développement du lexique ne peut pas se consacrer uniquement aux fautes lexicales, elle doit aussi prendre en compte l'élargissement du vocabulaire dont dispose l'élève pour s'exprimer, c'est-à-dire la totalité de l'interlangue. L'interlangue est, par définition, incomplète (cf. chap. 2.2.5), mais dynamique (cf. chap. 2.2.2) Dans le domaine du lexique, cela signifie que les apprenants ne connaissent pas le même nombre de mots que les locuteurs natifs, mais que le nombre des expressions connues et utilisées augmente. Plus le nombre d'expressions utilisées est grand, plus un texte paraît habile et plus l'apprenant approche d'une compétence « near native ».

> When reading and evaluating a text, vocabulary greatly influences our judgement in deciding whether the given text is well-written or not. One of the key-factors of the vocabulary used in a written production is the vocabulary size of the writers, especially if they are second or foreign language learners with a limited vocabulary compared with that of a native speaker.[221]

L'augmentation du nombre d'expressions maîtrisées rapproche donc la langue de l'apprenant de la langue cible et peut ainsi être considérée comme un des facteurs de progrès.

Dans l'objectif de décrire l'élargissement du vocabulaire appris, notre recherche s'est appuyée d'abord sur les cahiers de vocabulaire dans lesquels l'apprenant a noté tous les mots qu'il avait à apprendre et qui reflètent la maîtrise théorique du vocabulaire, c'est-à-dire les unités lexicales présentées par l'enseignante et qui étaient donc au programme.

221 Doró 2007, 117.

Nous avons vu au chapitre 2.3 que l'apprentissage du vocabulaire est un processus en plusieurs étapes et que le fait qu'un apprenant sache mettre en relation une forme et un sens d'une expression (telles qu'elles se présentent p.ex. dans un cahier de vocabulaire) ne signifie pas forcément qu'il soit aussi capable d'utiliser le mot dans sa propre production langagière.[222] Consciente de ces faits, nous avons intégré dans notre étude du développement du lexique la production langagière de l'apprenant telle qu'elle se présente dans ses cahiers de devoirs. Celle-ci reflète la maîtrise active du vocabulaire.

Notre étude sur le développement du lexique se composera d'un volet « statistiques » qui considérera quatre aspects :

- l'augmentation du nombre de mots appris par l'élève,
- le pourcentage de mots utilisés dans les exercices d'expression libre,
- celui des mots utilisés correctement au niveau lexical et
- la question de savoir à quelle époque les mots utilisés dans la dernière année d'apprentissage ont été appris.

Comme le nombre des expressions que l'élève est tenu d'apprendre dans les quatre années d'enseignement est énorme, et que l'étude de la maîtrise et de l'utilisation de toutes les unités lexicales dépasserait le cadre de notre étude, nous avons limité l'analyse du développement du vocabulaire aux sémèmes de verbes et de locutions verbales, qui nous serviront comme représentants de tous les mots.

3.2.1 Le nombre des mots dans les cahiers de vocabulaire

Le premier aspect que nous considérerons dans nos « statistiques » est celui du nombre de mots (en réalité : des verbes) que l'élève a appris au cours de son apprentissage, car l'élargissement du vocabulaire appris par l'élève est un des facteurs qui reflètent le progrès dans le domaine du lexique intérimaire. En outre, les statistiques sur le nombre de mots appris constitueront la base pour notre examen du pourcentage des mots appris que l'élève utilise activement dans ses exercices d'expression libre.

Le matériel de base pour étudier le nombre de mots appris, ce sont les cahiers de vocabulaire, dans lesquels l'apprenant a noté toutes les unités lexicales qu'il avait à

222 Et s'il le fait, il n'est pas dit qu'il sache le faire de façon correcte, ce dont témoignent ses fautes (cf. chap. 3.1).

apprendre et qui reflètent la maîtrise théorique du vocabulaire. Comme nous savons que l'élève a régulièrement révisé tous les mots notés dans ses cahiers de vocabulaire (cf. chap. 3), nous pouvons considérer ces mots comme le « fonds » dont dispose l'élève pour s'exprimer.

Dans ce qui suit, nous verrons d'abord combien de verbes A.L. a appris dans chaque année d'apprentissage, et ensuite comment son « fonds » augmente d'année en année. Mais d'abord, il s'agira de définir comment nous compterons les verbes, c'est-à-dire d'après quels critères nous accepterons dans notre statistique une entrée que l'élève a faite dans ses cahiers de vocabulaire comme « nouvelle » et sous quelles conditions nous considérerons une entrée dans ses cahiers comme une deuxième (troisième) occurrence d'un même verbe ou d'une même locution verbale.

3.2.1.1 Méthodologie

Pour une bonne méthodologie du comptage des verbes et locutions verbales du cahier de vocabulaire, il faut concilier deux exigences : d'une part, faire une liste aussi complète que possible des verbes et locutions verbales appris par l'élève, d'autre part ne pas en exagérer le nombre en comptant plusieurs fois le même mot. Le problème consiste dans le fait que l'élève a souvent noté plus d'une fois la même forme française dans ses cahiers de vocabulaire, p.ex. avec des traductions allemandes quasi-synonymiques, dans une construction simplifiée (p.ex. seulement l'infinitif) par rapport à une construction plus complexe apprise auparavant (p.ex. l'infinitif avec un ou deux compléments) ou bien dans la même construction, mais avec une signification différente.

Notre solution est simple : nous compterons le **nombre de sémèmes de verbes et de locutions verbales** et nous n'accepterons une entrée séparée dans nos statistiques que si elle est **nettement nouvelle** sur le plan sémantique :

- nous ne compterons pas plusieurs fois un même verbe (ou une même locution verbale) s'il (ou elle) apparaît plusieurs fois dans les cahiers de vocabulaire avec des **traductions quasi-synonymiques**. P.ex. les deux entrées dans les cahiers de notre élève *augmenter = steigen* et *augmenter = größer/teurer werden, sich erhöhen* ne sont qu'**une seule entrée** dans nos statistiques puisque les traductions allemandes quasi-synonymiques ne constituent pas de nouvelles entrées cognitives pour l'élève.
- Par contre, nous comptons **séparément** des **entrées polysémiques** : p.ex. *abandonner = verzichten* et *abandonner = aufhören* sont aussi deux entrées dans nos statistiques parce qu'il s'agit de deux sémèmes différents.

- De même, nous comptons plusieurs fois des entrées de **locutions verbales** différentes qui comprennent le même mot support, p.ex. *faire qc = etw. machen* ; *faire des courses = einkaufen* et *faire de l'allemand = Deutsch lernen* sont 3 entrées différentes.
- Quant aux entrées avec des constructions différentes du même verbe, nous ne comptons séparément les entrées que si la construction modifie la signification. P.ex. nous acceptons *apprendre qc = etw. lernen* et *apprendre qc à qn = jdn. etw. lehren* comme deux entrées. Par contre, *casser = zerbrechen* et *se casser = zerbrechen* sont une seule entrée dans notre statistique parce que la deuxième ne fournit qu'une information grammaticale supplémentaire à l'élève (utilisation possible dans une construction réflexive) mais pas un nouveau sémème.

Pourtant, bien que nous ne comptions dans nos « statistiques » que les sémèmes différents, nous indiquerons (cependant sans les compter), dans une annexe spéciale, toutes les constructions et traductions quasi-synonymiques qu'a notées l'élève dans ses cahiers de vocabulaire dans une liste des verbes et locutions verbales, parce que l'apprentissage de différentes constructions joue néanmoins un rôle important dans l'apprentissage de la langue.

Pour le calcul, nous avons d'abord enregistré manuellement tous les verbes et locutions verbales notés dans les cahiers de vocabulaires et leur année d'apprentissage, et nous nous sommes servis du tableur *LibreOffice Calc*, version 3.4.4 (2011) pour calculer les sommes.

3.2.1.2 Résultats

Si nous partons de la supposition que l'élève connaît toutes les expressions qu'il a écrites dans son cahier de vocabulaire parce qu'il a été soumis régulièrement à des révisions de vocabulaire par son professeur, nous pourrions dire que le vocabulaire français de l'élève A.L. augmente de façon considérable. A.L. apprend 174 sémèmes de verbes et de locutions verbales dans la première année d'apprentissage, 231 dans la 2[e], 173 dans la 3[e] et 151 dans la 4[e] année d'apprentissage (cf. figure 24).

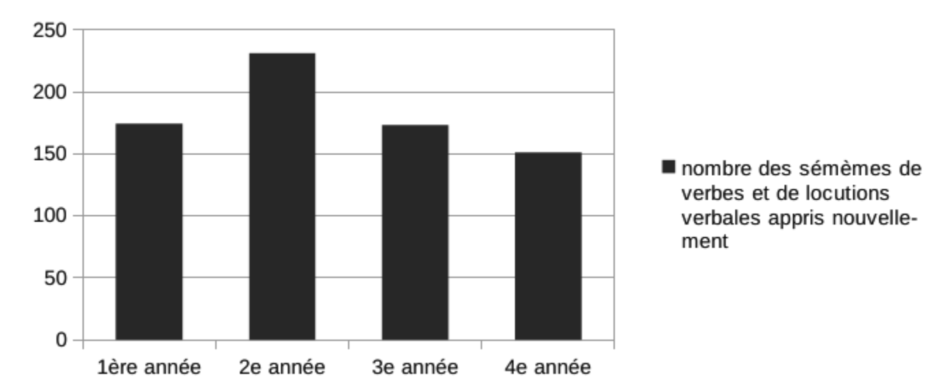


Figure 24 : Le nombre des sémèmes de verbes et de locutions verbales appris nouvellement par l'élève (tirés des cahiers de vocabulaire), classés d'après l'année d'apprentissage

Considérant le fait que les mots nouvellement appris s'ajoutent aux expressions apprises auparavant, l'élève dispose théoriquement de 174 verbes à la fin de la première année d'apprentissage, de 405 à la fin de la deuxième, de 578 à la fin de la troisième et de 729 après les quatre années d'apprentissage (cf. figure 25 et 26).

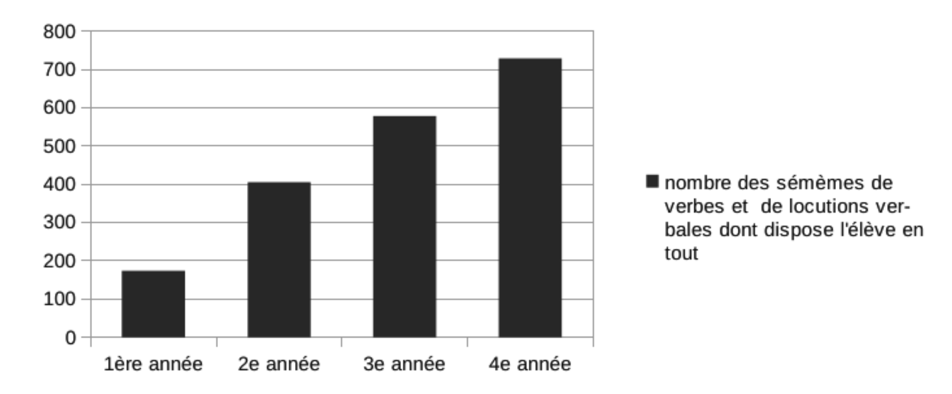


Figure 25 : Chiffres cumulés des verbes appris au cours des quatre années d'apprentissage

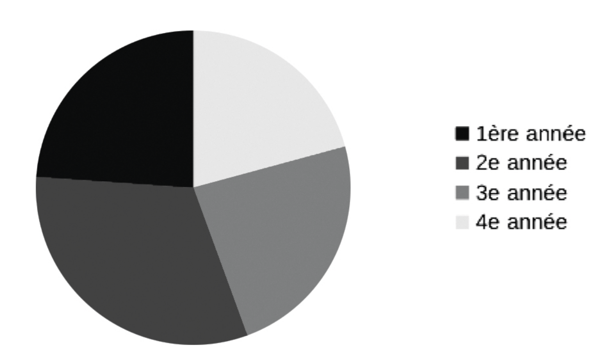


Figure 26 : Chiffres cumulés des verbes appris au cours des quatre années d'apprentissage

3.2.1.3 Interprétation

Le nombre de 729 sémèmes de verbes et de locutions verbales appris est énorme. D'autre part, que l'élève ait appris ces 729 expressions, ne signifie pas forcément qu'il les maîtrise toutes parfaitement, ce dont témoignent ses fautes lexicales (cf. chap. 3.1).

D'ailleurs, nous l'avons vu au chapitre 2.3, il y a plusieurs étapes dans l'acquisition du vocabulaire et l'utilisation (peut-être automatique) n'en est que la dernière. C'est la raison pour laquelle nous nous pencherons dans ce qui suit sur la question de savoir combien des mots appris l'élève utilise activement.

3.2.2. Le nombre des mots du cahier de vocabulaire utilisés activement par l'élève

3.2.2.1 Méthodologie

Dans l'objectif de connaître le pourcentage des mots appris que l'élève utilise activement, nous avons examiné tous les cahiers de devoirs et inventorié les verbes et locutions verbales utilisés dans les exercices d'expression libre (commentaires dirigés inclus), les exercices de traduction et aussi les exercices de grammaire dans lesquels l'apprenant devait trouver lui-même le verbe ou la locution verbale qui

convenait.[223] Nous avons d'abord enregistré manuellement tous les verbes et locutions verbales notés dans les cahiers de vocabulaire et enfin le nombre et l'année des utilisations dans les exercices des cahiers de devoirs. Nous avons noté également si cette utilisation était correcte ou fautive au niveau lexical. Nous avons encore fait le calcul à l'aide du programme informatique *LibreOffice Calc*.

Nous avons évalué les données de deux façons. Premièrement, dans une analyse qualitative et deuxièmement, dans une analyse quantitative.

L'**analyse qualitative** ne considère chaque sémème de verbe ou de locution verbale qu'une seule et unique fois, indépendamment du nombre et de la forme grammaticale de ses occurrences dans le cahier. Le but de cette analyse est donc de trouver **combien de sémèmes de verbes et de locutions verbales différentes** l'apprenant a utilisés. Ainsi, dans l'analyse qualitative, nous n'avons p.ex. compté qu'une seule fois l'occurrence de l'expression *avoir qc*, bien qu'elle figure de nombreuses fois dans les exercices d'expression libre.

Ensuite, nous avons soumis les données à une **analyse quantitative**, qui – au contraire de l'analyse qualitative – s'intéresse au nombre de fois qu'un même sémème de verbe ou de locution verbale figure dans les exercices considerés. Le but est donc de savoir combien de verbes et de locutions verbales ont été **utilisés au total, considérant aussi l'occurrence multiple** d'un même sémème.

Dans les deux approches (qualitative et quantitative), nous avons accepté dans nos comptages aussi des expressions qui étaient fausses au niveau lexical. Dans de tels cas, nous avons compté l'expression fausse (et non pas le verbe qui aurait été juste). Pour les résultats du calcul des utilisations correctes (sans les utilisations fautives) cf. le prochain chapitre (chap. 3.2.3).

Pour tenir compte de la différence du nombre des pages des cahiers de devoirs des différentes années, nous avons aussi rapporté les résultats de l'analyse qualitative aux nombre des pages des cahiers de vocabulaire, ce qui donne les nombres moyens des sémèmes différents utilisés par page de cahier de devoir.

Nous présenterons dans ce qui suit les résultats de l'analyse qualitative et nous comparerons le nombre des utilisations avec le nombre des sémèmes appris à l'époque en question. Ensuite, nous présenterons le nombre moyen des sémèmes de

---

223 Dans tous les comptages que nous présentons dans ce travail, nous n'avons pas inclus les sémèmes de verbes et de locutions verbales qui ne figurent pas du tout dans les cahiers de vocabulaire, car nous supposons que l'élève les a tirés d'un dictionnaire et qu'ils ne sortent donc pas de la production langagière authentique de l'élève, qui est la seule qui nous intéresse. La seule exception que nous faisons à ce propos concerne le verbe *devoir* dans la signification de 'müssen/sollen' dans laquelle l'élève ne l'a pas noté dans ses cahiers de vocabulaire. Néanmoins, il l'utilise souvent dans cette signification à partir de la deuxième année d'apprentissage, d'où notre soupçon qu'il a appris cette signification avec la conjugaison du verbe, qu'il a probablement mise dans un de ses cahiers d'exercices, dont nous ne disposons pas.

verbes et de locutions verbales différents utilisés par page. Les résultats de l'analyse quantitative ne seront pas traités dans ce chapitre, mais ils nous serviront de base de comparaison pour le comptage des utilisations correctes.

3.2.2.2 Résultats

L'analyse qualitative révèle que dans la première année d'apprentissage l'élève utilise 62 sémèmes de verbes et locutions verbales différents, soit 35,6% des 174 verbes qu'il a appris dans cette année. Dans la deuxième année, il utilise déjà 121 sémèmes de verbes et locutions verbales différents, mais ce ne sont que 29,9% des 405 sémèmes de verbes et locutions verbales qu'il a appris à cette époque. Dans la 3e année il utilise 128 sémèmes de verbes et locutions verbales différents (22,1% des 578 sémèmes appris). Dans la 4e année finalement, il utilise 106 sémèmes différents, soit 14,5% des 729 sémèmes qu'il a appris (cf. les figures 27 et 28). Bien évidemment, il y a dans ce comptage toute une série d'expressions qui se répètent au fil des années.

Toutes années d'apprentissage confondues, l'apprenant utilise 219 sémèmes de verbes et de locutions verbales différents, soit 30,0% des 729 sémèmes de verbes et de locutions verbales qu'il a appris dans les quatre années d'enseignement.

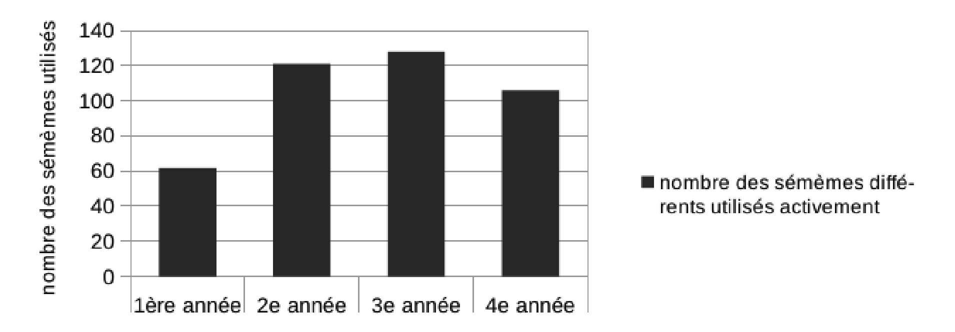


Figure 27 : Résultats de l'analyse qualitative : nombre des sémèmes de verbes et de locutions verbales différents que l'élève utilise activement dans ses cahiers de devoirs

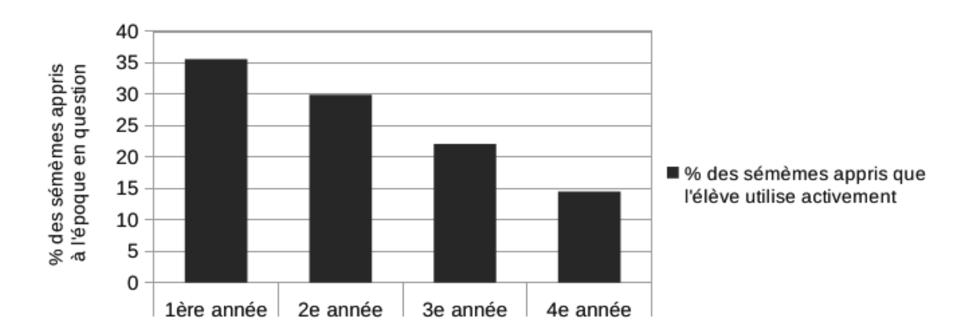


Figure 28 : Résultats de l'analyse qualitative : pourcentage des sémèmes de verbes et de locutions verbales appris à l'époque en question que l'élève utilise activement dans ses cahiers de devoirs

Pour voir plus de détails cf. annexe.

Prenant en compte le fait que le nombre de pages des cahiers de vocabulaire change d'une année à l'autre, nous avons calculé le nombre moyen de sémèmes de verbes et de locutions verbales différents par page (cf. figure 29) : l'apprenant utilise 1,7 sémèmes de verbes et de locutions verbales différents par page dans la 1ère année d'apprentissage ; 2,9 sémèmes différents par page dans la 2e année ; 3,3 sémèmes différents par page dans la 3e année et 7,1 sémèmes différents par page dans la 4e année.

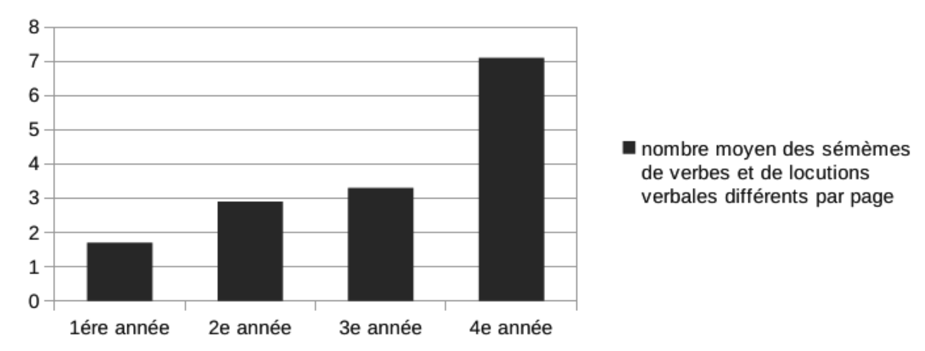


Figure 29 : Nombre moyen des sémèmes de verbes et de locutions verbales différents utilisés par page dans les cahiers de devoirs

3.2.2.3 Interprétation

Comme le montre la figure 27, le nombre de sémèmes différents utilisés par l'apprenant augmente d'une année à l'autre. Dans la dernière année pourtant, le nombre est un peu moins élevé que l'année précédente. Ceci est dû au fait que la dernière année scolaire avant le bac est plus courte que les autres (cf. chap. 3.1.4.2) et que le cahier de devoirs est donc moins épais (39 pages dans la 3[e] année vs. seulement 15 pages dans la 4[e] année, cf. tableau 2, chap.3), car la variation des sémèmes augmente en réalité, comme le montre la figure 29. **L'augmentation du nombre des sémèmes différents utilisés d'une année à l'autre et l'augmentation de la variation des sémèmes, qui va de pair avec cette évolution, est certainement un aspect du progrès de la langue de l'apprenant.** Toutefois, il faut admettre que cette augmentation rapide, surtout entre la 1[ère] et la 2[e] année d'un côté, et la 3[e] et la 4[e] année de l'autre, n'est pas due au progrès de l'interlangue tout seul, mais aussi, au moins en partie, au changement dans les types d'exercices que l'on trouve dans les cahiers de devoirs, car nous n'avons pas inclus dans notre comptage les exercices de grammaire. Ceux-ci constituent une partie importante dans les cahiers de devoirs dans la 1[ère] année et jouent un rôle moindre d'une année à l'autre.

Le pourcentage des sémèmes de verbes et de locutions verbales appris que l'élève utilise activement diminue par contre d'une année à l'autre (cf. figure 28), ce qui n'est pas étonnant vu le fait que le nombre des sémèmes appris augmente énormément au cours de quatre années d'apprentissage (cf. chap. 3.2.1), tandis que le nombre des devoirs dans lesquelles il pourrait les utiliser ne change presque pas – comparé au nombre des expressions apprises (sauf dans la dernière année où il diminue parce que l'année scolaire est plus courte).

3.2.3 Le nombre des mots utilisés de manière correcte au niveau lexical

3.2.3.1 Méthodologie

Dans ce qui suit, nous rapporterons premièrement dans une analyse quantitative (qui respecte les occurrences multiples d'un verbe/d'une locution verbale, cf. chap. 3.2.2.1) le nombre des utilisations correctes dans chaque année au nombre des utilisations (fausses et correctes confondues) dans chaque année, ce qui montrera combien des verbes et des locutions verbales que l'apprenant utilise en total sont utilisés de façon correcte au niveau lexical.

Deuxièmement, nous rapporterons dans une analyse qualitative (qui ne respecte pas les occurrences multiples d'un sémème de verbe ou de locution verbale) le nombre des utilisations correctes de chaque année aux nombres des utilisations correctes et fautives confondues de chaque année. Ceci révélera combien des sémèmes de verbes et de locutions verbales différentes que l'apprenant utilise au total il utilise au moins une fois de façon correcte au niveau lexical.

Pour réduire les facteurs d'interférence, nous rapporterons de nouveau les résultats de l'analyse qualitative et de l'analyse quantitative au nombre des pages des cahiers de devoirs.

Nous avons compté le nombre des mots à l'aide du tableur *LibreOffice Calc*, mais nous avons calculé les pourcentages manuellement.

3.2.3.2 Résultats

Si nous rapportons dans une analyse quantitative (en considérant les occurrences multiples) le nombre des utilisations correctes au nombre des utilisations au total (utilisations fausses et correctes confondues), cela donne les chiffres suivants : dans la 1ère année, l'apprenant utilise 163 verbes et locutions verbales de façon correcte au niveau lexicale, soit 93,7% des verbes et des locutions verbales qu'il utilise au total dans cette année. Dans la deuxième année, nous trouvons 426 verbes et locutions verbales (soit 96,6% des verbes et locutions verbales utilisés dans la même année), dans la 3e année on en compte 352 (soit 97,8% des verbes et locutions verbales utilisés dans la même année) et dans la 4e il y en a 238 (soit 95,6% des verbes et locutions verbales utilisés dans la même année), cf. figure 30. Ceci donne en tout (toutes années d'apprentissage confondues) 1179 utilisations correctes, soit 96,1% des utilisations de verbes et de locutions verbales que l'élève utilise au total.

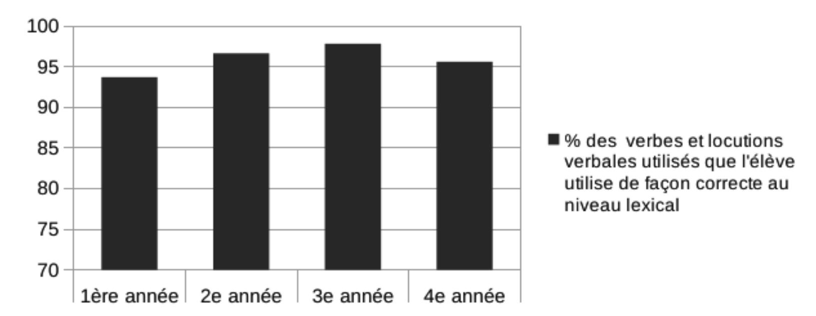


Figure 30 : Pourcentages des verbes et des locutions verbales utilisés que l'élève utilise de façon correcte au niveau lexical, résultats de l'analyse quantitative

Une analyse qualitative des utilisations correctes rapportées aux utilisations totales donne les résultats suivants : parmi tous les sémèmes de verbes et de locutions verbales différents que l'apprenant utilise à l'époque, il en utilise 85,5% (soit 53 sémèmes sur 62) dans la 1ère année d'apprentissage, 88,4% (soit 107 sémème sur 121) dans la deuxième année, 94,5% (soit 121 sémème sur 128) dans la 3e année et 92,5% dans la 4e année (soit 98 séméme sur 106) au moins une fois de façon correcte, cf. figure 31.

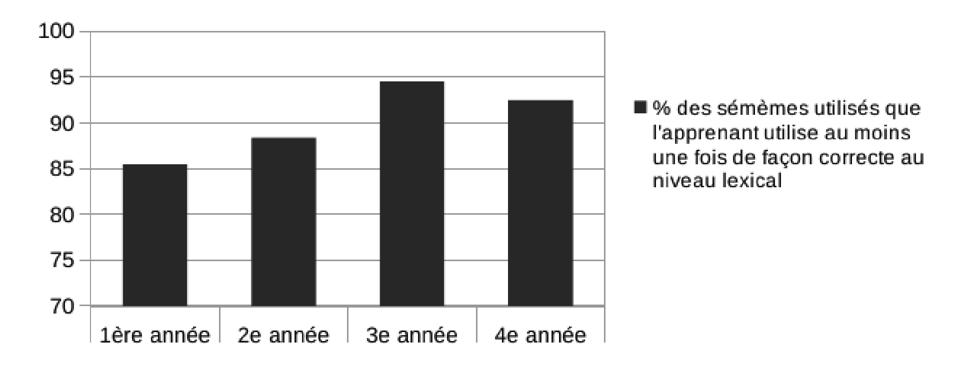


Figure 31 : Pourcentages des sémèmes de verbes et des locutions verbales différents utilisés que l'élève utilise au moins une fois de façon correcte au niveau lexical, résultats de l'analyse qualitative

Comme il est possible que l'apprenant emploie une unité lexicale qu'il n'a utilisée que de façon fautive dans une année de façon correcte dans une autre année, nous pouvons nous attendre à ce que le pourcentage des sémèmes qu'il utilise au moins une fois de façon correcte soit plus élevé au total que dans les années isolées. Ceci est bien le cas : toutes années d'apprentissage confondues, l'élève utilise 219 sémèmes de verbes et de locutions verbales différents, dont 214 au moins une fois de façon correcte, soit 97,7% !

Si nous rapportons les nombres des sémèmes de verbes et de locutions verbales différents utilisés au moins une fois de manière correcte aux nombres de pages des cahiers de devoirs, cela donne les résultats suivants pour l'analyse qualitative (cf. figure 32) : l'élève utilise en moyenne et de façon correcte 1,4 sémèmes différents par page dans la 1ère année ; 2,5 sémèmes différents par page dans la 2e année ; 3,8 sémèmes différents par page dans la 3e année et 6,5 sémèmes différents par page dans la 4e année.

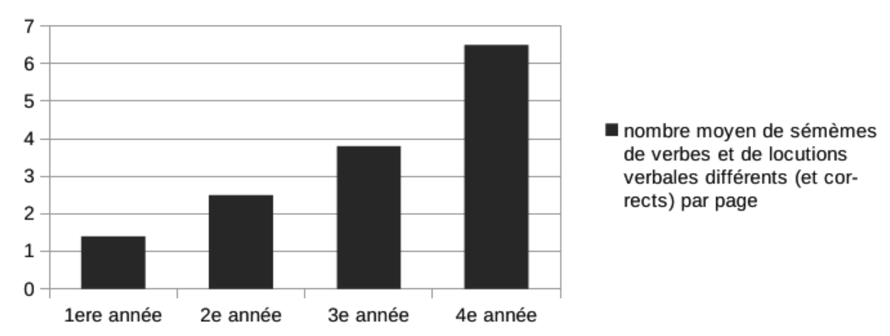


Figure 32 : Nombre moyen des sémèmes de verbes et de locutions verbales différents utilisés de manière correcte par page du cahier de devoirs de l'année en question

Pour l'analyse quantitative, le réajustement au nombre des pages (cf. figure 33) donne en moyenne 4,4 verbes et locutions verbales utilisés de façon correcte par page dans la 1ère année ; 10,1 verbes et locutions verbales utilisés de façon correcte par page dans la 2e année ; 9,0 verbes et locutions verbales utilisés de façon correcte par page dans la 3e année et 15,9 verbes et locutions verbales utilisés de façon correcte par page dans la 4e année.

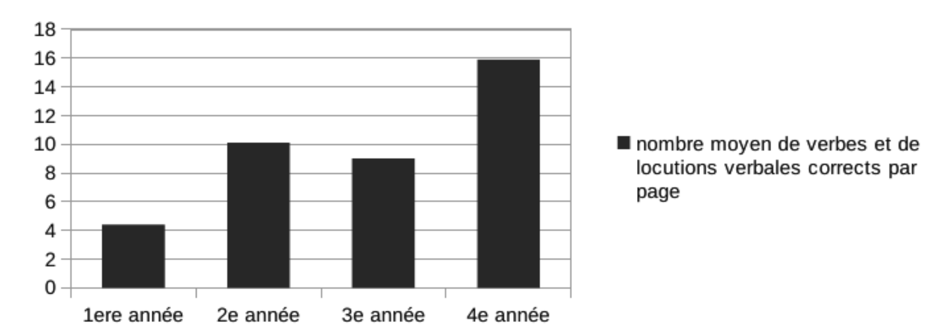


Figure 33 : Nombre moyen de verbes et de locutions verbales utilisés de manière correcte par page du cahier de devoirs de l'année en question (analyse quantitative)

3.2.3.3 Interprétation

Les pourcentages des verbes et des locutions verbales utilisés de façon correcte au niveau lexical obtenus par l'analyse quantitative sont énormes (96,1%), mais il faut considérer que ces chiffres reflètent la totalité des occurrences d'un verbe et d'une

locution verbale, donc aussi celles de mots très fréquents qui ne posent généralement pas de problèmes à l'apprenant. P.ex. *être* figure 223 fois dans le corpus,[224] dont 219 fois (98,2%) de façon correcte ; *avoir* y apparaît 59 fois, *dire* 40 fois et *pouvoir* 34 fois, dont 100% de façon correcte respectivement (cf. annexe).

Quant aux résultats de l'analyse qualitative, ceux-ci sont encore plus remarquables : l'apprenant utilise de façon correcte 97,7% des 219 sémèmes de verbes et de locutions verbales différents qu'il emploie au moins une fois. Il ne reste en réalité que 5 verbes qu'il n'utilise que de façon fautive (*attraper*, *rendre*, *marcher*, *essuyer* et *emprisonner*, cf. annexe). Par contre, il y a 25 autres verbes / locutions verbales pour lesquels il commence par faire une faute lexicale mais qu'il finit par l'employer de façon correcte (cf. annexe). Ces résultats confirment à nouveau notre hypothèse qu'il existe une étape intermédiaire dans l'utilisation d'un nouveau lexème, où l'apprenant l'utilise quelquefois, mais pas (encore) toujours de façon correcte, avant qu'il n'arrive à une utilisation qui soit toujours correcte (cf. figure 4, chap. 2.3.3) (ce qui n'est pas le cas pour tous les mots).

Le développement temporel affiche et dans l'analyse qualitative et dans l'analyse qualitative **une augmentation du pourcentage des utilisations correctes**, sauf dans la 4[e] année, où ce pourcentage est un peu plus bas que celui de la 3[e] année (92,5% vs. 94,7%). Cette déviation disparaît pourtant, si nous considérons le nombre de pages dans les cahiers de devoirs, car la dernière année scolaire est plus courte que les autres.

Les nombres moyens d'utilisations correctes de sémèmes différents par page (cf. figure 32) affichent une augmentation d'une année à l'autre. Notre corpus ne montre donc pas seulement une augmentation de la variation des sémèmes de verbes et de locutions verbales (cf. figure 29, chap. 3.2.2), mais aussi une **augmentation de la variation des sémèmes** de verbes et de locutions verbales différentes **employés de façon correcte**.

Nous considérons ce fait comme une autre manifestation du **progrès** dans l'apprentissage du vocabulaire.

224 Bien sûr, nous n'avons pas compté *avoir* et *être* dans les cas où ils figurent comme verbes auxiliaires, p.ex. dans « j'ai vu » ou « je suis allée », ce qu'on pourrait peut-être croire vu le nombre élevé d'utilisations.

3.2.4. La mémorisation du vocabulaire : l'origine temporelle des mots utilisés dans la dernière année d'apprentissage

Dans une démarche additionnelle, nous avons étudié la mémorisation du vocabulaire, c'est-à-dire la question de savoir si l'élève utilise dans sa production langagière plutôt le vocabulaire qu'il a appris peu avant ou aussi celui qu'il a appris au début de ses études de français.

3.2.4.1 Méthodologie

Pour tous les verbes et locutions verbales, nous avons relevé l'année dans laquelle l'apprenant les avait notées dans ces cahiers de vocabulaire (cf. annexe). De même (cf. chap. 3.2.2.1), nous avons enregistré pour toutes les années d'apprentissage, donc aussi pour la dernière, quels sémèmes de verbes et de locutions verbales l'élève a utilisés (et combien de fois) dans les cahiers de devoirs dans les exercices d'expression libre (commentaires dirigés inclus), les exercices de traduction et les exercices de grammaire où l'apprenant était obligé de trouver lui-même le verbe ou la locution verbale qui convenait.

Pour le présent chapitre, nous avons analysé, à l'aide de *LibreOffice Calc*, combien de verbes et de locutions verbales que l'apprenant a utilisés dans la dernière année d'apprentissage il avait appris, donc notés pour la première fois dans la signification donnée, dans les cahiers de vocabulaire de la première, de la deuxième, de la troisième et de la quatrième année respectivement. Nous avons en outre évalué les données à travers une analyse qualitative et à travers une analyse quantitative (cf. chap. 3.2.1.1).

3.2.4.2 Résultats

Les résultats de ces deux approches montrent clairement que l'élève ne connaît pas seulement les mots qu'il a appris récemment, mais que les verbes utilisés dans le cahier de devoirs de la dernière année d'apprentissage remontent à toutes les années d'apprentissage. **Ce sont même les mots les plus « anciens » que l'élève utilise le plus**.

En détail, l'**analyse qualitative** (cf. tableau 5 et figure 34) montre que l'apprenant utilise activement 106 **sémèmes de verbes et de locutions verbales différents** dans son cahier de devoirs de la dernière année d'apprentissage. De ces 106 sémèmes de verbes et de locutions verbales, en effet, la plus grande partie, 50

verbes et expressions verbales (soit 47,2%) datent de la première année d'apprentissage, 29 (27,4%) de la deuxième, 15 (14,2%) de la troisième et 12 (soit 11,3%) se trouvent pour la première fois dans le cahier de vocabulaire de la même année.[225]

Analyse qualitative (nombre de sémèmes différents)		
année d'apprentissage	**nombre de verbes / expressions verbales différents utilisés**	**pourcentages**
1ère	50	47,2%
2e	29	27,4%
3e	15	14,2%
4e	12	11,3%
toutes années confondues	106	100%

Tableau 5 : Époques d'apprentissage des verbes / locutions verbales employés activement en 4e année d'apprentissage

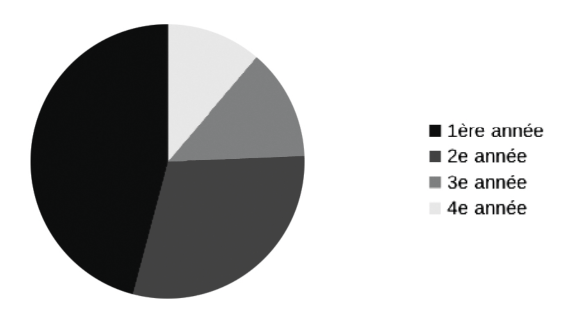


Figure 34 : Époques d'apprentissage des sémèmes de verbes et des locutions verbales différents utilisés activement dans la 4e année. Résultats de l'analyse qualitative (= chaque sémème n'est considéré qu'une seule fois, indépendamment du nombre de ses occurrences)

225 Nous n'avons pas inclus dans le comptage les sémèmes de verbes et locutions vernbales qui ne figurent pas du tout dans les cahiers de vocabulaire et dont nous supposons que l'élève les a tirés d'un dictionnaire. Cf. l'annexe pour les détails des résultats de l'analyse qualitative et quantitative. Nous y présentons une grille qui indique tous les verbes et locutions verbales utilisés. Nous indiquons l'année où l'élève a appris l'expression et le nombre d'utilisations dans les cahiers de devoirs de toutes les années d'apprentissage.

De même, l'**analyse quantitative** (cf. tableau 6 et figure 35), qui **considère aussi que certains verbes et locutions verbales se présentent plusieurs fois** dans les textes, montre une nette prédominance du vocabulaire appris au début de l'apprentissage. Cette approche accentue encore ce résultat : l'élève utilise au total 249 verbes dans ses rédactions libres de la quatrième année d'apprentissage. Sur ces 249 verbes (100%), il y en a 163 (soit 65,5%) qui datent de la première année d'apprentissage, 49 (soit 19,7%) qui datent de la deuxième, 25 (soit 10,0%) qui datent de la troisième et seulement 12 (soit 4,8 %) qui ont été appris dans la quatrième année même.

Analyse quantitative (considérant l'occurrence multiple d'un même sémème de verbe / locution verbale)		
année d'apprentissage	**nombre d'occurrences d'un sémème de verbes / locution verbale**	**proportion**
1ère	163	65,5%
2e	49	19,7%
3e	25	10,0%
4e	12	4,8%
toutes les années confondues	249	100%

Tableau 6 : Époques d'apprentissage des verbes utilisés activement dans la 4 e année. Résultats de l'analyse quantitative (= considérant l'occurrence multiple d'un même verbe)

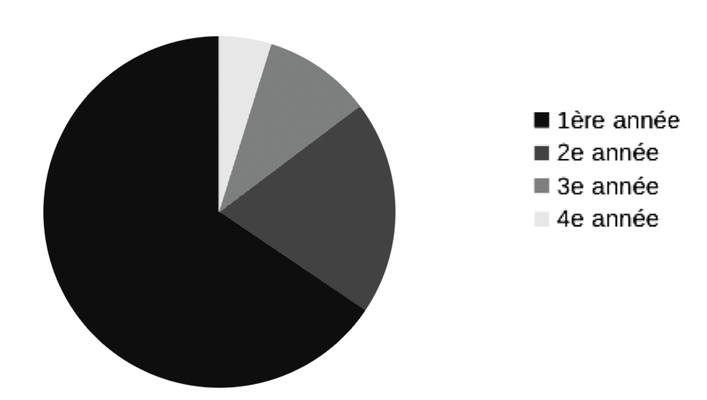


Figure 35 : Époques d'apprentissage des verbes / locutions verbales utilisés activement dans la 4e année. Résultats de l'analyse quantitative (= considérant l'occurrence multiple d'un même verbe)

Les données de l'analyse qualitative et de l'analyse quantitative vues ensemble montrent que **non seulement il y a plus d'expressions « anciennes » que d'expressions récentes qui sont utilisées, et que de plus les expressions anciennes reviennent nettement plus souvent que les expressions récentes**.

Que de la majorité des expressions utilisées ait été apprise au début de l'apprentissage (ce qui se montre dans les deux approches) voilà ce qui se confirme aussi si l'on tient compte du fait que l'élève n'a pas appris le même nombre de verbes dans les différentes années d'apprentissage : si nous faisons le réajustement correspondant (cf. tableaux 7 et 8 et figure 34), la première année d'apprentissage reste toujours la source de vocabulaire la plus importante (28,7% des verbes appris dans la première année d'apprentissage sont utilisés), suivie de la deuxième année (12,6% des verbes appris dans la 2e année d'apprentissage sont utilisés), de la troisième (8,7% des verbes appris dans la 3e année d'apprentissage sont utilisés) et finalement de la quatrième année (seulement 7,9% des verbes appris dans la 4e année d'apprentissage sont utilisés).

année d'apprentissage	**nombre des sémèmes différents appris dans l'année en question**	nombre des **sémèmes utilisés dans la 4e année** (classés d'après l'année de leur origine)	**proportion des sémèmes utilisés** (comparés au total des sémèmes appris dans l'année en question)
1ère	174 (100%)	50	**28,7%**
2e	231 (100%)	29	**12,6%**
3e	173 (100%)	15	**8,7%**
4e	151 (100%)	12	**7,9%**
total	729	106	

Tableau 7 : Proportions des sémèmes de verbes et de locutions verbales utilisés comparés au total des sémèmes appris dans l'année en question

année d'apprentissage	nombre des sémèmes **utilisés dans la 4e année** (classés d'après l'année de leur origine)	**importance des époques d'origine des sémèmes utilisés dans la 4e année d'apprentissage**	**réajustement** qui respecte le fait que l'élève a appris un nombre différent de sémèmes dans chaque année d'apprentissage
1ère	50	47,2%	**49,6%**
2e	29	27,4%	**21,8%**
3e	15	14,2%	**15,0%**
4e	12	11,3%	**13,6%**
total	106	100%	**100%**

Tableau 8 : Importance des époques d'origine des sémèmes utilisés dans la 4e année d'apprentissage. Comparaison de l'analyse qualitative non-réajustée et ajustée au nombre de verbes appris dans les différentes années.

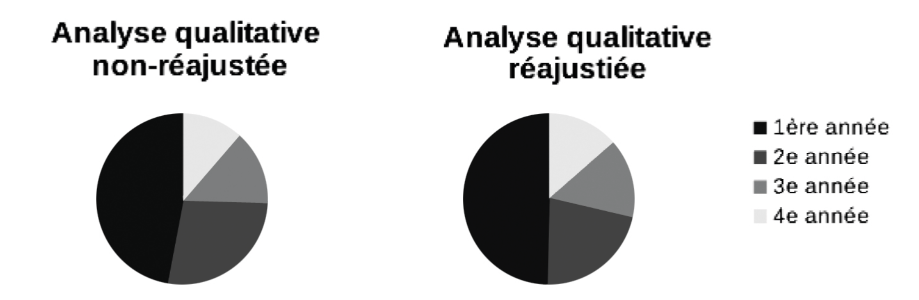


Figure 36 : Comparaison analyse qualitative non-réajustiée et ajustiée au nombre de verbes appris par année

3.2.4.3 Interprétation

Le fait que l'élève utilise surtout les verbes et locutions verbales appris au début de l'apprentissage montre qu'il mémorise très bien le vocabulaire « ancien ». En réalité, ces résultats ne sont pas très étonnants. La prédominance qualitative et quantitative de ces verbes/locutions verbales est probablement due au fait que dans les premières années d'apprentissage l'élève a appris le vocabulaire de base, dont il ne peut pas se passer, même pas dans les exercices de rédaction libre spécialisées des derniers années d'apprentissage.

Que le vocabulaire appris dans la quatrième année d'apprentissage soit plus spécialisé que dans les années précédentes, voilà ce qui se reflète par exemple dans le fait que lorsque l'apprenant utilise un verbe / une locution verbale appris dans la quatrième année, il ne l'utilise qu'une seule fois : le nombre de sémèmes de verbes / locutions verbales utilisés qui proviennent du cahier de vocabulaire de la 4e année est 12 tant dans les résultats de l'analyse qualitative que dans les résultats de l'analyse quantitative.[226]

Nos résultats dans ce domaine coïncident avec ceux de Doró 2007, qui a analysé l'origine temporelle des mots utilisés dans des textes non académiques produits par des apprenants hongrois d'anglais langue étrangère (cf. la citation de son étude au chapitre 2.3).[227]

3.3 Résumé des résultats et interprétation

Dans ce travail, nous avons voulu en premier lieu donner une réponse à la question de savoir comment se manifeste dans le domaine du lexique le progrès dans l'interlangue et avons cherché à détecter les obstacles à ce progrès au plan linguistique. Par ailleurs, nous espérions trouver des impulsions pour la recherche du lexique mental, en effet nous voulions voir si la correction de fautes lexicales est liée au progrès et répondre aux questions qui se sont posées dans notre partie théorique : celles de savoir s'il y a des étapes intermédiaires dans l'utilisation d'un lexème nouvellement appris (comme nous l'avons suggéré dans notre schéma du processus de l'apprentissage du vocabulaire, cf. figure 4, chap. 2.3.3), si la classification des fautes lexicales développée au chapitre 2.5 s'avère utile dans l'analyse de fautes et comment les fautes lexicales évoluent au cours de l'apprentissage. Dans ce chapitre, nous rassemblerons les résultats les plus importants obtenus dans les chapitres différents de ce travail et nous les soumettrons à une interprétation.

3.3.1 Le progrès en apprentissage des langues

En quoi **le progrès** consiste-t il donc ? L'analyse d'erreurs que nous avons faite (cf. chap. 3.1) et le chapitre de statistiques sur le développement du vocabulaire (cf. chap. 3.2), dans lequel les sémèmes des verbes et des locutions verbales nous ont

226 Il s'agit de lexèmes comme *emprisonner*, *imprimer*, *proclamer*, *faire confiance à qn*, etc. Pour plus de détails, cf. annexe.
227 Cf. Doró 2007.

servi comme représentants de tous les mots, nous fournissent des réponses multiples à cette question :

- Nous avons vu au chapitre 3.2.1 que **le nombre des verbes** et des locutions verbales que l'élève apprend, et **dont il dispose** donc en théorie, **augmente** de façon considérable : de 174 verbes et locutions verbales à la fin de la première année d'apprentissage, il passe à 729 à la fin de la 4e année.
- Ensuite, le chapitre 3.2.2 a montré que l'apprenant utilise au total 219 de ces sémèmes (soit 30% de tous ceux qu'il a appris) dans les exercices d'expression libre, dans les exercices de traduction et dans les exercices de grammaire dans lesquels il devait lui-même trouver le verbe. L'augmentation du nombre des sémèmes appris va de pair avec **l'augmentation de la variation du vocabulaire** (augmentation du nombre moyen des sémèmes différents utilisés par page dans des exercices de production langagière authentique : de 1,7 sémèmes différents par page dans la 1ère année à 7,1 sémèmes par page dans la 4e année).[228]
- De même, **la variation des sémèmes** de verbes et de locutions verbales **que l'élève utilise de façon correcte** (au moins une fois) **augmente** d'une année à l'autre (cf. chap. 3.2.3 : de 1,4 sémèmes utilisés par page de façon correcte par page dans la 1ère année à 6,5 sémèmes utilisés de façon correcte dans la 4e année).
- En outre, l'analyse du développement des fautes lexicales (cf. chap. 3.1.4.1) nous a montré une évolution qualitative des fautes lexicales **au cours de l'apprentissage** au profit de **fautes « moins fausses »** : à la fin de l'apprentissage les barbarismes (mots qui n'existent pas du tout dans la langue cible), les faux amis et les synformes (mots qui existent, mais qui signifient tout à fait autre chose que ce que veut exprimer l'apprenant) disparaissent totalement tandis qu'il y a en même temps une augmentation du nombre des interférences intralinguistiques sémantiques (= confusion d'un mot avec un autre qui lui ressemble au niveau sémantique, qui est donc au moins similaire au mot qu'il faudrait).

Nous considérons tous ces aspects – l'augmentation du nombre des lexèmes appris, utilisés et maîtrisés, ainsi que le développement des fautes lexicales dans

228 Il faut cependant concéder que ces chiffres sont faussés par le fait que d'une année à l'autre, le nombre des exercices liés à la production langagière authentique, et qui sont les seuls dont nous avons comptés les sémèmes, augmente.

la direction des fautes « plus correctes » – comme des volets du progrès de l'interlangue dans le domaine du lexique.

3.3.2 Les obstacles au progrès

Quant aux **obstacles au progrès** dans ce domaine, nous avons trouvé, toutes fautes lexicales et toutes années confondues, la hiérarchie d'interférences suivante (cf. chap. 3.1.4.2) :

1. **l'allemand est la source d'interférence la plus importante** (45 fautes lexicales)
2. le français (les interférences intralinguistiques : 31 fautes)
3. l'anglais (7 fautes lexicales : 5 faux amis, 2 traductions littérales)
4. le latin (2 fautes lexicales : 2 barbarismes)

Dans le corpus étudié, les interférences interlinguistiques sont donc au total plus importantes que les interférences intralinguistiques. Pourtant, la hiérarchie présentée n'est pas stable, car dans la dernière année d'apprentissage, les interférences intralinguistiques deviennent plus importantes que les interférences interlinguistiques. Les interférences sont l'expression de la perméabilité (cf. chap. 2.2.5) de l'interlangue vers la langue maternelle, vers la langue cible et vers des langues tierces. Selon la théorie de l'interlangue, la langue des apprenants prend son départ depuis la langue maternelle et se rapproche de plus en plus de la langue cible. Ceci ne s'affiche pas seulement dans le fait que l'interlangue ressemble de plus en plus à la langue cible, mais se montre dans notre corpus aussi dans le fait que c'est **la langue cible** qui, **à la fin de l'apprentissage, devient la source la plus importante des fautes lexicales**, tandis que l'influence de la langue maternelle, plus importante au début et au milieu de l'apprentissage, diminue fortement (cf. figure 21, chap. 3.1.4.2).

En ce qui concerne la **classification des fautes lexicales** que nous avons développée au chapitre 2.5 et qui reflète l'intersection des différents domaines linguistiques dans chaque unité lexicale dans le lexique mental, celle-ci s'est avérée non seulement très utile dans l'interprétation des fautes lexicales,[229] elle nous permet aussi de détecter les **obstacles linguistiques** que l'apprenant doit surmonter dans l'apprentissage du vocabulaire. Il y a en effet des grandes différences quant à

---

229 Nous pouvions classer toutes les fautes lexicales trouvées dans notre corpus sauf 6, dont 2 fautes de micromorphologie, concernant le mot *disparition* et 4 fautes dont la source nous semble mystérieuse. Nous les avons désignées comme « autres fautes », cf. chap. 3.1.3.6.

l'importance des différentes catégories de fautes décrites. Tandis que les catégories qui impliquent la **morpholexicologie** (« interférences inter- et intralinguistiques morpho-lexicales ») ainsi que les fautes à l'intersection de la sémantique et de la morphologie (« interférences intralinguistiques morpho-sémantiques ») expliquent un nombre de fautes **insignifiant,** celles qui sont dues à des **interférences phonético-lexicales sont plus importantes**, (les « interférences interlinguistiques phonético-lexicales » et les interférences phonétiques de la langue cible, les « synformes »). Par contre, les « interférences **syntactico-lexicales** », qui résultent d'un manque de connaissance d'expressions figées, expliquent peu d'interférences intralinguistiques (p.ex. les confusions de mots pseudo-synonymes dans une expression figée), mais sont **importantes comme** source d'interférence interlinguistique (**traductions littérales**). Le domaine linguistique dans lequel se produit **le plus grand nombre d'interférences** est **la sémantique** : elle regroupe les interférences intralinguistiques sémantiques (les « confusions à cause d'une ressemblance sémantique ») et les interférences interlinguistiques (les faux amis, les barbarismes et les fautes dues à des divergences sémantiques). Les quatre citées sont importantes, mais les **fautes dues à des divergences sémantiques** (20% des fautes lexicales du corpus, première catégorie) et **les confusions à cause d'une ressemblance sémantique** (18% des fautes du corpus, troisième catégorie) en sont les plus importantes. Ces deux catégories et les traductions littérales des expressions figées (19% des fautes lexicales du corpus, deuxième catégorie) ensemble expliquent 57% des fautes lexicales de notre corpus, tandis que les 8 autres catégories ensemble n'en expliquent que 36%.[230] Sur le plan linguistique, la **hiérarchie d'obstacles** se présente donc comme suit :

1. obstacles sémantiques
2. obstacles syntactico-lexicaux
3. obstacles phonético-lexicaux
4. obstacles morpho-lexicaux

3.3.3 Discussion des hypothèses concernant le lexique mental

Quant aux résultats qui portent sur le **lexique mental** – nous avons vu au chap. 2.4.3.3 que Börner / Vogel [2]1997 sont d'avis que les résultats de la recherche sur l'interlangue peuvent donner des impulsions à la recherche de ce domaine – notre analyse d'erreurs fournit plusieurs suggestions intéressantes :

230 Le 7% restant sont les « autres fautes », cf. chap. 3.1.3.6.

Le fait que notre analyse d'erreurs ait révélé la grande importance des confusions dues à des ressemblances sémantiques (et qu'elle ait aussi présenté des fautes dues à des « faux amis » et des barbarismes), confirme l'**hypothèse de Zimmermann ^{2}1997**, cité au chap. 2.4.3.3 : lorsque la forme d'un mot recherché n'est pas connue de l'apprenant ou qu'il ne s'en souvient pas, il cherche un substitut dans l'environnement du lexème dans le lexique mental. Le choix du substitut et sa relation avec le mot bloqué permet donc, à notre avis, de conclure à l'environnement du concept et par là à la structure du lexique mental. D'après Zimmermann, la recherche a lieu dans l'environnement sémantique du concept bloqué et dans l'environnement phonologique de la forme de la L1 qui correspond à ce concept. Au cas où le substitut trouvé dans l'environnement sémantique ne convient pas tout à fait, il en résulte ce que nous avons appelé des « confusions à cause d'une ressemblance sémantique ». Au cas où la forme de la langue maternelle ne se laisse pas transférer dans la signification envisagée, il en résulte un faux ami ou un barbarisme. Mais **nous proposons un élargissement de l'hypothèse** de Zimmermann ^{2}1997 : premièrement, la plupart des faux amis de notre corpus proviennent de l'anglais et non pas de l'allemand et 2 sur 5 barbarismes proviennent du latin. **La recherche dans le lexique mental se fait donc aussi dans le réservoir des formes d'autres langues connues.** De plus, il y a un type de fautes que nous avons appelés « synformes », qui correspondent à des confusions dues à une ressemblance phonologique/morphologique/orthographique (cf. chap. 2.5.2.3 et chap. 3.1.3.3) : **l'apprenant cherche donc aussi dans l'environnement de la forme bloquée de la L2 et non seulement dans celui de la forme correspondante de la L1.**

En ce qui concerne les confusions dues à une ressemblance sémantique, les fautes de notre corpus (cf. chap. 3.1.3.3) ont montré que l'apprenant utilise souvent des antonymes et des métonymes du mot cherché. Si nous considérons le lexique mental comme un réseau dynamique de mots entre lesquels il y a des liens plus ou moins forts (cf. chap. 2.4.1) et si nous supposons que le choix d'un substitut maladroit peut révéler l'environnement du concept originellement cherché, ceci nous conduit à l'hypothèse que **les antonymes et les métonymes d'un mot** sont enregistrés dans l'environnement proche de celui-ci et/ou qu'ils **ont des liens forts avec celui-ci** dans le lexique mental.

Par ailleurs, nous avons vu au chapitre 2.4.3.2 que pour organiser les lexèmes d'une langue étrangère apprise dans le cadre d'enseignement scolaire, les apprenants subordonnent, d'après Roche 2005, le plus souvent la forme d'un lexème de la L2 à la forme et au concept correspondantes de la L1 (**relation subordonnée**, cf. figure 12, chap. 2.4.3.2). Les fautes de notre corpus confirment cette hypothèse. Surtout les fautes dues à des divergences sémantiques (la catégorie la plus importante) et les

fautes dues à des traductions littérales (la troisième catégorie) confirment cette relation subordonnée, tandis que nous n'avons trouvé qu'une seule faute liée à une **relation coordonnée**, cf. figure 13, chap. 2.4.3.2). C'est l'exemple de **aller bien avec qn* (cf. l'exemple 57, chap. 3.1.3.2 et chap. 3.1.4.3) : bien que l'allemand distingue les constructions *aller bien avec qc* et *aller bien à qn* en utilisant des locutions totalement différentes (*gut zu etw. passen* vs. *jm. stehen*), l'apprenant – au lieu de chercher le concept et la forme allemande et de les traduire ensuite littéralement – opte pour appliquer aux personnes la construction française qui s'emploie avec des objets inanimés, et qui est la seule de ces deux qu'il a apprise. C'est-à-dire que **sa recherche dans son lexique mental prend comme point de départ non pas le concept de la langue maternelle, mais celui de la langue cible**.

Finalement, il nous reste à ajouter une dernière hypothèse concernant la structure du lexique mental : l'élève dont provient le corpus avait fait du **latin** depuis deux ans quand il a commencé à apprendre le français. Néanmoins, nous n'avons trouvé que deux fautes qui s'expliquent par cette source d'interférence (cf. les exemples 9 et 10, chap. 3.1.2.1.2). Nous supposons que l'élève s'est certainement rendu compte de la parenté de ces langues, mais qu'il ne l'utilise pas plus parce qu'il n'a pas l'habitude d'activer les lexèmes latins du côté du signifiant. En effet, l'enseignement du latin en Autriche se concentre presque exclusivement sur la faculté de traduction et non pas sur la production langagière, ce qui « fraye le chemin » uniquement de la forme au concept mais pas dans la direction inverse. Nous émettons donc l'**hypothèse que les liens** qui existent **dans le lexique mental sont quelquefois des « voies à sens unique »** si l'autre sens n'a jamais l'occasion d'être activé.

3.3.4 Le développement des fautes lexicales, le rôle de la correction et le processus d'apprentissage du vocabulaire

Notre analyse de l'évolution des fautes lexicales au chapitre 3.1.4.1 a confirmé l'hypothèse de Lavric 2009 d'après laquelle **les fautes lexicales ne s'échelonnent pas de façon prévisible** comme le font souvent les fautes grammaticales.[231] Les modifications des fautes de notre corpus n'affichent en effet pas de système partagé :

**departir qc* (au lieu de *quitter qc*) → **partir qc*
**le prochain jour* (au lieu de *le lendemain*) → **le lendemain* (au lieu de *la veille*)
**aller bien avec qn* → **marcher bien avec qc*

---

231 Cf. Lavric 2009, 193 cité au chapitre 2.4.3.3.

Dans le premier cas, l'apprenant remplace le faux ami de l'anglais **departir* par la faute morpho-sémantique **partir qc.* Dans le deuxième cas, il se sert d'abord d'une traduction littérale de l'allemand au lieu du mot *lendemain.* Plus tard, il utilise ce mot, pourtant au lieu de son antonyme *la veille*. Dans le troisième cas, la première faute se produit parce que l'apprenant surgénéralise la construction *aller bien avec qc* à des personnes. La deuxième faute est pourtant une interférence intralinguistique syntactico-lexicale (cf. chap. 2.5.2.5 et chap. 3.1.3.5).

Les autres fautes (celles qui ne se modifient pas qualitativement) :

- ou bien, elles **n'évoluent pas**
  - parce que l'unité lexicale n'apparaît qu'une seule fois dans le corpus
  - ou parce que l'élève refait toujours la même faute, ce qui est le cas de **faire des photos* et **visiter qn*) ;
- ou bien qu'elles **coexistent** à la même époque d'apprentissage **avec la solution correcte** ;
- ou bien, enfin, qu'elles sont **remplacées par la solution correcte**.

En ce qui concerne la question de savoir si la **correction des fautes** par le professeur **est un facteur de progrès,** le chapitre 3.1.4.1 a montré que beaucoup de fautes que l'enseignante de l'élève a corrigées disparaissent (ou ne se répètent plus), tandis que la faute **faire des photos*, que le professeur n'a pas corrigée, se répète deux ans après sa première occurrence. Pourtant, l'exemple de **visiter qn*, que l'on retrouve 5 fois bien qu'elle ait été corrigée, prouve que la correction ne conduit pas toujours à l'éradication de la faute. **Bref, la correction est certainement liée au progrès mais n'en est pas une garantie.**

Cependant, nous avons vu dans ce même chapitre qu'il y a des **fautes qui vont et viennent** (qui coexistent donc avec la solution correcte). Ces fautes ne confirment pas seulement **l'existence de l'étape intermédiaire dans l'utilisation d'un lexème nouvellement appris** que nous avons suggérée au chapitre 2.3.3. (cf. figure 4) : l'étape facultative dans laquelle on utilise un lexème une fois de façon correcte et d'autres fois de façon fautive. Ces exemples montrent aussi que **l'automatisation de l'emploi du vocabulaire prend son temps**. Nous avons donc bien fait, d'introduire dans notre schéma du processus d'apprentissage du vocabulaire des longues étapes intermédiaires progressives pour rendre comptes du processus d'automatisation. Nous avons proposé de telles étapes intermédiaires pour les utilisations qui sont correctes dès le début et pour les utilisations fautives, qui, lorsqu'elles s'automatisent, donnent donc lieu à des fossilisations (cf. chap. 2.2.3 et chap. 2.3.3).

Le fait que l'apprenant n'automatise même pas l'utilisation des expressions comme *toujours* et *il y a*, bien que celles-ci figurent parmi celles qu'il utilise le plus souvent, nous conduit à la supposition qu'**il n'y a peut-être pas encore**

d'automatisation de vocabulaire dans le cadre d'un enseignement comme celui que nous venons d'étudier (quatre année d'apprentissage de L3). Pourtant, cela signifie aussi qu'**il n'y a pas de fossilisations non plus** ! Nous assumons donc que même la faute de **visiter qn* qui apparaît cinq fois dans notre corpus ne s'est pas encore fossilisée. Or, s'il n'y a pas encore de fossilisation, **la correction** de toutes les fautes, même et surtout si elles se répètent souvents, **vaut absolument la peine** !

4 Conclusion

Bien que l'apprentissage de langues étrangères soit généralement considéré comme important et bien que le nombre de locuteurs et apprenants de langues étrangères soit énorme – presque tout le monde est concerné – la recherche empirique linguistique sur l'apprentissage des langues étrangères est insuffisante sous de nombreux aspects. L'étude empirique du lexique est particulièrement négligée.

Avec notre travail empirique, qui se place dans le contexte de l'analyse de l'interlangue dans le domaine du lexique, nous avons voulu contribuer à combler cette lacune. La question centrale de notre recherche était celle de savoir comment **le progrès de l'interlangue** se manifeste **dans le domaine du lexique**. Nous voulions aussi examiner quels sont, au plan linguistique, les obstacles les plus importants qui s'opposent au progrès dans ce domaine et nous espérions pouvoir ainsi apporter des nouvelles impulsions concernant le lexique mental intérimaire. En outre, nous nous sommes intéressés à la question de savoir si la correction de fautes lexicales est un facteur de progrès.

Nous avons présenté d'abord le cadre théorique (chap. 2) dans lequel s'est placée cette recherche empirique. Dans ce but, nous avons exposé différentes approches théoriques de l'**analyse de la langue des apprenants** (chapitre 2.1). Celle de l'analyse contrastive (chap. 2.1.1) considère la langue des apprenants comme une version fautive de la langue cible. L'analyse d'erreurs (chap. 2.1.2) veut donner un statut positif à la faute parce que celle-ci peut être un point de départ pour un nouveau apprentissage, mais elle considère la langue cible toujours comme la norme. Dans le cadre de la présentation de l'analyse d'erreurs nous avons par ailleurs donné des définitions de la faute et nous avons vu différents systèmes de classification des fautes.

Le troisième approche linguistique de l'analyse de la langue des apprenants que nous avons présentée dans ce travail est celle de l'analyse de **l'interlangue** (chap. 2.1.3 et 2.2). Selon cette théorie, chaque apprenant d'une langue étrangère ne se rapproche que lentement de ce but, prenant comme point de départ sa langue maternelle. Avant d'arriver à maîtriser la langue étrangère sans fautes, il parle une langue qui se situe entre la langue de départ et la langue cible, une interlangue. Cette langue fonctionne selon certaines règles (elle a en effet ses propres règles et est donc un système autonome et non pas une version fautive de la langue cible !), elle est collective (les interlangues de différents apprenants se ressemblent jusqu'à un certain point) et dynamique, c'est-à-dire qu'elle se rapproche de plus en plus de la langue cible. Pour qu'un tel progrès soit possible, il faut que l'apprenant soit corrigé par l'enseignant. L'analyse d'erreurs aussi peut être très utile, car elle permet de comprendre l'origine des fautes, de les expliquer à l'apprenant après coup et d'éviter

aussi que l'élève refasse la même faute.[232] La théorie de l'interlangue intègre donc l'analyse d'erreurs. Pourtant, elle ne se limite pas à ce domaine, car elle prend aussi en compte le caractère évolutif des fautes et tout le volet de l'apprentissage réussi.[233] Nous avons opté pour poser notre étude empirique dans le cadre de la théorie de l'interlangue, car cette approche nous paraît la plus intégrale.

Ensuite, nous avons vu au chapitre 2.3 que **le processus d'apprentissage / acquisition de chaque lexème** d'une langue étrangère se fait en plusieurs étapes et que d'une étape à l'autre il y a de moins en moins de mots qui passent. Nous avons proposé un schéma de synthèse (cf. figure 4) qui intègre celui de Brown / Payne 1994, le modèle de l'apprentissage de la psychologie cognitive et les aspects de l'interlangue : après la première rencontre avec un mot, la compréhension de sa forme, de son sens et leur mise en relation, suivent les étapes de son intégration dans le savoir préexistant, puis de sa connaissance passive et enfin de sa connaissance productive, que l'on peut encore subdiviser. Nous avons suggéré la subdivision de l'étape d'utilisation d'un nouveau lexème en 3 sous-étapes : l'automatisation progressive d'une utilisation correcte, l'automatisation progressive d'une utilisation fautive (fossilisation) et finalement le progrès qualitatif d'une utilisation fautive vers une utilisation correcte (qui aussi peut s'automatiser). Nous avons présumé qu'il existe des étapes intermédiaires progressives dans l'utilisation correcte immédiate et dans l'utilisation fautive, étapes qui correspondent au « progrès » de l'automatisation (l'effort cognitif nécessaire pour l'utilisation diminue), et une étape intermédiaire facultative dans le progrès qualitatif (dans laquelle l'apprenant utilise le nouveau lexème parfois de manière correcte et parfois de manière fautive), étape dont nous avons cherché à confirmer l'existence à travers l'étude de notre corpus.

Dans ce chapitre nous avons vu en outre que le moment d'apprentissage joue un grand rôle dans la fréquence d'utilisation, et notamment que l'on utilise plus fréquemment les mots que l'on apprend au début des études de langue étrangère.

Le chapitre 2.4 a porté sur le **lexique mental**, la vaste mémoire de mots qui existe dans l'esprit humain. Sa structure est comparable à un grand réseau d'unités lexicales, dont les liens avec d'autres unités lexicales sont plus ou moins forts selon l'intensité de leurs rapports sémantiques, morphologiques, syntaxiques et phonologiques. Les lexèmes se trouvent donc à l'intersection de tous ces aspects linguistiques. Nous avons vu le modèle de la cohorte, qui décrit le fonctionnement du lexique mental dans la perception langagière, et le modèle d'activation interactif pour le fonctionnement du lexique dans la production langagière. Ensuite, nous avons exposé différents modèles des relations entre les lexiques mentaux de la L1 et

232 Cf. Lavric 2002, 69ss.
233 Cf. Lavric 2009, 180.

la L2 et nous avons vu que dans le cadre de l'enseignement scolaire des langues étrangères, les apprenants subordonnent normalement la forme du mot de la L2 à la forme correspondante de la L1 (relation subordonnée).[234] Quant aux spécificités du lexique mental de l'apprenant d'une langue étrangère (lexique mental intérimaire), nous avons constaté qu'il présente tous les aspects de l'interlangue sauf la systématicité, et que l'état incomplet est une caractéristique très importante du lexique intérimaire qui conduit à maintes stratégies de solution, dont la recherche d'un substitut au mot inconnu dans le lexique mental. Zimmermann ^{2}1997 a établi l'hypothèse qu'au cas où la forme d'un mot recherché n'est pas connue à l'apprenant ou qu'il ne s'en souvient pas, celui-ci cherche dans le lexique mental le substitut dans l'environnement du concept bloqué et dans l'environnement phonologique de la forme de la L1.[235] Si cette hypothèse est correcte, le choix du substitut, qui peut être maladroit et donc aboutir à une faute lexicale, peut donner des informations sur l'environnement du concept. L'interlangue peut donc fournir des indications sur l'organisation du lexique mental.[236] D'où notre espoir de pouvoir donner de nouvelles impulsions à la recherche sur le lexique mental à travers notre recherche empirique.

Dans le dernier chapitre théorique (chap. 2.5), nous avons développé une classification des fautes lexicales qui tient compte de l'organisation interne du lexique mental et du concept de l'interlangue, tout en considérant les différentes sources d'erreurs. Cette classification distingue en gros les fautes qui s'expliquent par une interférence de la langue cible elle-même (les interférences intralinguistiques) et les fautes qui s'expliquent par une interférence d'une autre langue (les interférences interlinguistiques). Dans ces deux grandes catégories il y a des subdivisions selon les domaines linguistiques qui sont impliqués dans la faute lexicale, ce qui reflète l'intersection de l'aspect sémantique et des autres aspects linguistiques (phonologique, morphologique et syntaxique) dans chaque unité lexicale dans le lexique mental. Cette classification des fautes a servi de base à l'analyse d'erreurs dans la partie empirique de notre travail (chap. 3.1).

Dans celle-ci, nous avons développé une nouvelle méthodologie pour une **recherche empirique** sur l'aspect lexical de l'interlangue qui combine des critères qualitatifs – une analyse de la totalité des fautes lexicales trouvées dans notre corpus, cf. chapitre 3.1 – et des critères quantitatifs (le nombre de mots appris, utilisés et maîtrisés, et l'époque d'apprentissage des mots utilisés dans la dernière année, cf. chap. 3.2). Nous avons analysé un **corpus** qui se compose de tous les

---

234 Cf. Roche 2005, 71 cité au chapitre 2.4.3.2.
235 Cf. Zimmermann ^{2}1997, 108 et cf. le chapitre 2.4.3.3
236 Cf. Börner / Vogel ^{2}1997, 17.

cahiers de devoirs et de vocabulaire d'un élève autrichien germanophone pendant ses quatre années d'apprentissage scolaire du français langue étrangère. Comme l'objet d'étude de l'interlangue est le processus d'apprentissage, nous avons fait une **étude longitudinale** : c'est là la méthodologie idéale[237] de recherche pour l'interlangue puisqu'elle tient pleinement compte de la dimension dynamique de celle-ci.

Cette étude nous a finalement permis de répondre à toutes les questions de recherche que nous nous étions posées (cf. chap. 3.3) : nous avons vu que le **progrès** de l'interlangue dans le domaine du lexique se manifeste dans une augmentation du nombre des mots appris, utilisés et maîtrisés (cf. chap. 3.2), ainsi que dans l'évolution des fautes lexicales dans la direction des fautes « plus correctes » au niveau sémantique (cf. chap. 3.1.4.2) : dans la 4e année les barbarismes (mots qui n'existent pas dans la langue cible), les faux amis et les synformes (mots qui existent dans la langue cible mais qui signifient tout à fait autre chose que ce que pense l'apprenant) disparaissent, tandis que des « confusions à cause d'une ressemblance sémantiques » (dont le sens ressemble donc à la signification envisagée) augmentent.

L'analyse d'erreurs avec notre classification d'erreurs a montré en outre que **la source d'interférence** la plus importante toutes années confondues est **l'allemand** (avant le français, l'anglais et finalement le latin), mais qu'à la fin de l'apprentissage les interférences intralinguistiques (interférence du **français**, donc de la langue cible) deviennent plus importantes. Nous avons interprété cette évolution comme une manifestation du progrès de l'interlangue qui, prenant la langue maternelle comme point de départ, se rapproche de plus en plus de la langue cible. **Sur le plan linguistique** par contre, les **obstacles** les plus importants sont de nature **sémantique** (les fautes sont surtout dues à des divergences sémantiques et à des confusions à cause d'une ressemblance sémantique), suivis des obstacles syntactico-lexicaux (traductions littérales d'expressions figées de l'allemand et de l'anglais), et des obstacles phonético-lexicaux (p.ex. des confusions à cause d'une ressemblance phonétique). Les obstacles morpho-lexicaux (interférences et surgénéralisations de règles de formation de mots) par contre ne fournissent que quelques rares exemples.

Quant aux **hypothèses concernant le lexique mental**, nous avons proposé un **élargissement de l'hypothèse de Zimmermann ²1997** : nous sommes d'avis que la recherche d'un mot inconnu ou momentanément bloqué dans le lexique mental se déroule non seulement autour de la forme de la L1 mais aussi autour de formes

---

237 Cf. Raupach ²1997, 37 ; cf. Corder 1971 et Corder 1972 cités d'après Kielhöfer 1975, 141 ; cf. Koskensalo 2005, 123 et cf. Lavric 2009.

d'autres langues connues de même qu'autour de la forme de la L2 (si l'apprenant l'a apprise mais qu'elle est bloquée). En plus, l'hypothèse de Zimmermann nous incite à expliquer les fautes « antonymiques » et « métonymiques » (cf. chap. 2.5.2.4 et chap. 3.1.3.4) par l'**hypothèse que les antonymes et les métonymes d'un mot** sont enregistrés dans l'environnement proche de celui-ci et/ou qu'ils **ont des liens forts avec celui-ci** dans le lexique mental.

Les fautes de notre corpus parlent d'ailleurs en faveur de l'hypothèse que nous avons vue au chapitre 2.4.3.2., qui veut que le lexique mental intérimaire qui se construit dans le cadre d'enseignement scolaire de langues étrangères s'organise pour la plus grande partie dans des **relations subordonnées**, c'est-à-dire que l'apprenant subordonne la forme du mot de la L2 à la forme correspondante de la L1 (cf. figure 12, chap. 3.3.3).

Nous avons ensuite postulé que **les liens** qui existent **dans le lexique mental sont parfois des « voies à sens unique »** puisqu'il n'y a guerre dans le corpus étudié de fautes provenant du latin, une langue que l'apprenant a pourtant étudié pendant six ans. Nous attribuons ce manque d'interférences au fait que l'élève n'était pas habitué à activer les formes latines du côté de la signification, mais qu'il ne les utilisait que dans le sens contraire : dans l'enseignement scolaire du latin il n'a probablement presque jamais produit lui-même des phrases latines mais seulement fait des traductions du latin vers l'allemand, ce qui a frayé le chemin uniquement de la forme au concept mais pas dans la direction inverse.

En ce qui concerne l'évolution des fautes lexicales (cf. chap. 3.1.4.1 et chap. 3.3.4), nous avons constaté qu'il y a des fautes qui se modifient, mais que ces modifications ne se construisent pas selon un système de règles. Cela **confirme l'hypothèse de Lavric 2009 que les fautes lexicales ne s'échelonnent pas** comme c'est souvent le cas pour les fautes grammaticales.[238] Il y a en tout dans notre corpus :

- des fautes qui concernent des unités lexicales qui ne figurent qu'une seule fois dans le corpus
- des fautes qui se modifient au cours de l'apprentissage
- des fautes qui se répètent sans jamais se modifier (uniquement **faire des photos* et **visiter qn*)
- des fautes qui disparaissent au profit de la solution correcte et finalement
- des fautes qui coexistent à la même époque d'apprentissage avec la solution correcte.

---

238 Cf. Lavric 2009, 193 cité au chapitre 2.4.3.3.

Ce dernier groupe **confirme l'existence de l'étape intermédiaire facultative** dans le progrès qualitatif de l'utilisation d'un lexème que nous avons proposée dans notre schéma des étapes d'apprentissage du vocabulaire (cf. figure 4, chap. 2.3.3). Bien que la nature de notre corpus ne nous permette pas de tirer des conclusions définitives sur l'effort cognitif avec lequel l'apprenant emploie ses unités lexicales, nous avons formulé l'hypothése que **l'automatisation est un processus qui prend son temps** puisqu'il arrive à l'apprenant de faire des fautes concernant des lexèmes qu'il utilise fréquemment *(toujours, il y a*) jusque vers la fin de l'apprentissage (bien qu'il utilise ces mots la plupart du temps de façon correcte). Nous avons donc, premièrement, **pu confirmer** notre choix d'introduire dans le schéma du processus d'apprentissage du vocabulaire **les étapes intermédiaires progressives** qui tiennent compte de ce processus (cf. les étapes 7a et 7c dans la figure 4). Et nous avons, deuxièmement, assumé que si l'apprenant dans quatre année d'apprentissage scolaire n'a pas encore automatisé l'utilisation d'expressions fréquentes comme *toujours* et *il y a*, **il n'y a peut-être pas** encore **d'automatisation définitive dans ce cadre temporel** d'apprentissage institutionnalisé. En outre, nous avons vu que (bien qu'elle n'en soit pas une garantie) la **correction** des fautes de la part de l'enseignante est certainement un **facteur de progrès**. Or, s'il n'y a pas d'automatisation en quatre années d'apprentissage institutionnalisé, il n'y a pas de fossilisation des fautes non plus, ce qui nous conduit à conclure que **la correction des fautes en vaut la peine** !

Certes, les résultats obtenus dans ce travail dérivent de l'analyse d'un corpus qui correspond à un seul apprenant sur quatre ans. De plus, ce corpus ne se compose que de documents écrits et le chapitre « statistiques » n'a porté que sur les sémèmes de verbes et de locutions verbales. S'y ajoute encore la problématique que dans notre corpus les mots rares ne se répètent pas et que ceux-ci ne fournissent pas d'information utilisable pour étudier un progrès possible. **Il faut** donc encore **des études empiriques longitudinales supplémentaires**, qui analysent des corpus plus vastes pour confirmer nos résultats pour tous les types du discours, pour les différents apprenants les plus diverses et dans la production langagière orale et écrite. Il faudrait aussi des analyses des corpus longitudinaux des époques d'apprentissages plus longues, qui suivent le développement de l'interlangue dans tous les domaines, mais surtout dans celui du lexique, qui est un domaine particulièrement négligé.

En outre, il faudrait analyser aussi la compréhension langagière dans l'interlangue et vérifier l'hypothèse, que nous avons formulée au chapitre 2.3.3, selon laquelle il y avait dans la compréhension du vocabulaire les mêmes étapes intermédiaires que celles que nous avons proposées pour l'utilisation du vocabulaire.

Finalement, notre recherche nous conduit à formuler plusieurs hypothèses concernant le lexique mental, hypothèses qu'il faut encore vérifier : notre élargissement de l'hypothèse de recherche dans le lexique mental formulée par Zimmermann [2]1997 est-elle valable ? C'est-à-dire : l'apprenant à qui il manque un mot dans la langue cible, cherche-t-il non seulement dans l'environnement de l'équivalent en L1, mais aussi dans l'environnement sémantique et morphologique en L2 (L3, L4, etc.) ? Les antonymes et métonymes d'un mot, sont-ils stockés près de celui-ci et ont-ils des liens forts avec ce mot ? Et ces liens peuvent-ils vraiment constituer que des «voies à sens uniques » ?

Il reste encore beaucoup à faire dans la recherche de l'interlangue dans le domaine du lexique et sur le lexique mental des apprenants d'une langue étrangère. Par notre étude, nous avons cependant tenté d'apporter une contribution innovatrice dans la recherche empirique longitudinale de ce domaine négligé, nous avons développé une classification des fautes lexicales et une méthodologie dont d'autres pourront se servir et nous avons trouvé des résultats intéressants qui pourront servir de point de départ pour des études empiriques plus vastes qu'il faut encore.

Bibliographie

Adjemian, Christian (1976) : « On the Nature of Interlanguage Systems. » Dans : *Language Learning* 26, 297-320.

Aitchinson, Jean (1997) : *Wörter im Kopf. Einführung in das mentale Lexikon*. (Aus dem Englischen von Martina Wiese) Tübingen : Niemeyer.

Anderson, John R. (1985) : *Cognitive Psychology and its Implications*. New York : Freeman & Co.

Bärenfänger, Olaf (2002) : « Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegungen » Dans : Wolfgang Börner / Klaus Vogel : *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen : Narr, 119-140.

Barrera-Vidal, Albert (1995) : « Zur Frage der sogenannten ‚doppelten Kontrastivität' beim Lernen fremder Sprachen. Das Spanischlernen bei deutschsprachigen Französischlernern » Dans : Claus Gnutzmann (éd.) : *Kontrastivität und kontrastives Lernen*. (=*Fremdsprachen Lehren und Lernen* 24) Tübingen : Narr, 25-40.

Becker, Angelika / Carroll, Mary (1993) : « Reference to Space in Learner Varieties » Dans : Clive Perdue (éd.) : *Adult Language Acquisition : Cross-linguistic Perspectives.* Vol. 2 : *The Results*. Cambridge : Cambridge University Press, 118-149.

Besse, Henri / Porquier, Rémy (1984) : *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Crédif / Hatier-Didier.

Blaas, L. (1982) : *Fossilization in the Advanced Learner's Lexicon*. (Manuscrit, institut d'anglais, univ. d'Utrecht, non publié).

Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (^{2}1997) : « Mentales Lexikon und Lernersprache » Dans : Wolfgang Börner / Klaus Vogel : *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen : Narr, 1-17.

Brown, Cheryl / Payne, Mary E. (1994) : « Five Essential Steps of Processes in Vocabulary Learning » (Paper presented at the TESOL Convention, Baltimore, Md.)

Brown, Cheryl / Hatch, Evelyn (1995) : *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge : Cambridge University Press.

Collins, Allan M. / Loftus, Elisabeth F. (1975) : « A Spreading-Activation Theory of Semantic Processing » Dans : *Psychological Review* 82, 407-428.

Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture (1995) : *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
Internet:
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf (25 octobre 2011)

Chomsky, Noam (1986) : « Changing Perspectives of Knowledge and Use of Knowledge » Dans : *Leuvense Bijdragen* 75, 1-71.

Corder, S. Pit (1967) : « The Significance of Learner's Errors » Dans : *IRAL* 5, 161-170.

Corder, S. Pit (1971) : « Ideosyncratic Dialects and Error Analysis » Dans : *IRAL* 9, 147-160.

Corder, S. Pit (1972) : « Zur Beschreibung der Sprache des Sprachlerners » Dans : Gerhard Nickel (éd.) : *Reader zur kontrastiven Linguistik*, 175-184.

Debyser, Francis / Houis, Maurice / Rojas, Carlo (1967) : *Grille de classement typologique des fautes*. Paris : B.E.L.C.

Dietrich, Rainer / Klein, Wolfgang / Noyau, Colette (1995) : *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.

Doró, Katalin (2007) : « The Use of High- and Low-Frequency Verbs in English Native and Non-Native Student Writing » Dans : Zolt Lengyel / Judit Navracsics (éds.) : *Second Language Lexical Processes. Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives*. (=*Second Language Acquisition* 23) Clevedon e.a. : Multilingual Matters, 117-129.

Dumas, Guy / Selinker, Larry / Swain, Merrill (1975) : « The Interlanguage Hypothesis Extended to Children » Dans : *Language Learning* 25/1, 139-152.

Duquette, Lise / Tréville, Marie-Claude (1996) : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

Edmondson, Willis J. / House, Juliane ([3]2006) : *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen : Narr Francke Attempo.

Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (éds.) (1983) : *Strategies in Interlanguage Communication*. (=*Applied Linguistics and Language Study*) London / New York : Longman.

Fischer, Fiorenza / Lavric, Eva (2003) : « Real and Pseudo-divergent Learning Structures. On Some 'Pitfalls' in French and Italian Business Language For German Learners » Dans : *IRAL* 41, 55-85.

Fisiak, Jacek (éd.) (1981) : *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford : Pergamon.

Flament-Boistrancourt, Danièle (1985) : « L'interférence : une masque, une ambiguïté ? » Dans : *Acta Wratislaviensis* 818, *Romanica Wratislaviensia* 23. (Le français langue étrangère. Actes du colloque franco-polonais, Lille, avril 1983), 21-35.

Flores d'Arcais, Giovanni B. / Schreuder, Robert (1989) : « Psycholinguistic Issues in the Lexical Representation of Meaning » Dans : William Marslen-Wilson (éd.) : *Lexical Representation and Process*. Cambridge, Mass. / London : MIT Press, 409-436.

Frauenfelder, Uli / Porquier, Rémy (1980) : « Enseignants et apprenants face à l'erreur » Dans : *Le Français dans le monde* 154, 29-36.

Freud, Sigmund (1999) : *Gesammelte Werke*. Vol. 4 : *Zur Psychopathologie des Alltagslebens (über Vergessen, Versprechen und Irrtum).* Frankfurt a.M. : Fischer.

Gallisson, Robert / Coste, Daniel (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Giacobbe, Jorge (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère, cognition et interaction*. Paris : CNRS.

Gnutzmann, Claus (1972) : « Zur Analyse lexikalischer Fehler » Dans : Gerhard Nickel (éd.) : *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehlernalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. (Angewandte Linguistik und Unterrichtspraxis). Berlin / Bielefeld : Cornelson-Velhagen & Klasing, 67-72.

Günther, Hartmut (1989) : « Wörter im Kopf? Gedanken zu einem Buch von Jean Aitchinson » Dans : Thomas Arnhold e.a. (éds.) : *Sprachwissenschaft & Psycholinguistik*. Vol. 3: *Beiträge aus Forschung und Praxis*. Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 257-267.

Halliday, Michael A. K. / McIntosh, Angus / Strevens, Peter (1972) : *Linguistik, Phonetik und Sprachunterricht*. (Übersetzt von Hans Dietmar Steffens) Heidelberg : Quelle & Meyer.

Haastrup, Kirstin (^{2}1997) : « On Word Processing and Vocabulary Learning » Dans : Wolfgang Börner / Klaus Vogel (éds.) : *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen : Narr, 129-147.

Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (1998) : *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen : Stauffenburg.

Hulstijn, Jan H. (^{2}1997) : « Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache » Dans : Wolfgang Börner / Klaus Vogel (éds.) : *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen : Narr, 169-183.

James, Carl (1990) : « Learner Language » Dans : *Language Teaching* 23/4, 205-213.

Kasper, Gabriele (1981) : *Pragmatische Aspekte in der Interimssprache. Eine Untersuchung des Englischen deutscher fortgeschrittener Lerner*. (=*Tübinger Beiträge zur Linguistik* 168) Tübingen : Narr.

Kielhöfer, Bernd (1975) : *Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg : Skriptor.

Klein, Wolfgang (1996) : « Einleitung » Dans : *‚Spracherwerb' Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 26/104, 3-5.

Knapp-Potthoff, Annelie (1987) : « Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht » Dans : *Englisch-amerikanische Studien* 9, 205-220.

Kohn, Kurt (1976) : « Lernersprache aus linguistischer Sicht » Dans : *Linguistische Berichte* 46, 47-60.

Koskensalo, Annikki (1991) : « Zur Sprachnorm hinsichtlich des Sprachunterrichts » Dans : Eijiro Iwasaki / Yoshinori Shichiji (éds.) : *Begegnung mit dem ‚Fremden'. Grenzen – Traditionen – Vergleiche. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses Tokio 1990*. Vol. 5. München : Iudicium, 26-32.

Koskensalo, Annikki (2005) : « Zur Lernersprache » Dans : Dagmar Neunendorf / Henrik Nikula / Verena Möller (éds.) : *Alles wird gut. Beiträge des Finnischen Germanistentreffens 2001 in Turku / Åbo, Finnland*. Berlin e.a. : Lang, 113-126.

Krings, Hans P. (1992) : « Empirische Untersuchungen zu fremdsprachigen Schreibprozessen » Dans : Wolfgang Börner / Klaus Vogel (éds.) : *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum : AKP, 47-77.

Larruy, Martine M. (2003) : *L'interprétation de l'erreur*. (Didactique en langues étrangères) Paris : CLE International.

Lauerbach, Gerda (1982) : « Assoziative Bedeutung und Semantik der Lernersprache » Dans : *Die neueren Sprachen* 81, 476-488.

Laufer-Dvorkin, Batia (1991) : *Similar Lexical Forms in Interlanguage*. (=*Language in Performance* 8) Tübingen : Narr.

Lavric, Eva (1988) : « Fachsprache und Fehlerlinguistik » Dans : *Die Neueren Sprachen* 87, 471-505.

Lavric, Eva (1998) : « Fachsprachliche Fehlerlinguistik » Dans : Lothar Hoffmann / Hartwig Kalverkämper / Herbert Ernst Wiegand (éds.) : *Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special Language and Terminology Research*. (=*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 14) 1. Halbband / Vol. 1. Berlin / New York : De Gruyter, 970-975.

Lavric, Eva (2000) : « Deux mots français pour un mot allemand – Divergente Lernstrukturen in der Wirtschaftssprache » Dans : Werner Forner (éd.) : *Fachsprachliche Kontraste oder: Die unmögliche Kunst des Übersetzens. Akten des SISIB-Kolloquiums vom 11.-12. Juni 1999* (=*Theorie und Vermittlung der Sprache* 33) Berlin e.a. : Lang, 97-111.

Lavric, Eva (2002) : « Heureusement que les apprenants font et refont toujours les mêmes fautes ! » Dans : Christian Schmitt (éd.) : *La faute. Actes du colloque international sur la 'faute', organisé en 1998 à l'Université de Bonn*. Bonn : Romanistischer Verlag, 69-98.

Lavric, Eva (2009) : « D'une faute à l'autre : un progrès ? L'interlangue française et espagnole des germanophones » Dans: *Moderne Sprachen* 53/2, 179-206.

Lavric, Eva / Obenaus, Wolfgang / Weidacher, Josef (2008) : « 'We Have Been Able to Increase our Export Quota Again.' False Friends and Other Semantic Pitfalls in Business Englisch and French » Dans : *Fachsprachen* 30/1-2, 2-29.

Lavric, Eva / Pichler, Herbert (1996) : « Le français économique par les fautes – Wirtschaftsfranzösisch aus Fehlern lernen » Dans : Gerhard Budin (éd.) : *Multilingualism in Specialist Communication. Multilinguisme dans la communication spécialisée. Mehrsprachigkeit in der Fachkommunikation. Proceedings of the 10th European LSP Symposium, Vienna, 29 Aug. – 1 Sept., 1995*. Vol.1. Vienne : IITF / Infoterm, 511-536.

Lavric, Eva / Pichler, Herbert (1998): *Wirtschaftsfranzösisch fehlerfrei. Le français économique sans fautes. Übungs- und Studienbuch* (Lehr- und Handbücher zu Sprachen und Kulturen). München / Wien: Oldenbourg.

Lavric, Eva / Pichler, Herbert ([4]2010) : À *la perfection ! Französisch für Studium, Beruf und Wirtschaft.* München : Oldenbourg.

Lehmann, Alise / Martin-Berthet, Françoise ([2]2005) : *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. (Lettres Sup.). Paris : Colin.

Leisi, Ernst (1972) : « Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung » Dans : Gerhard Nickel (éd.) : *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehlernalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. (Angewandte Linguistik und Unterrichtspraxis) Berlin / Bielefeld : Cornelson-Velhagen & Klasing, 25-37.

Levelt, William J.M. (1993) (éd.) : *Lexical Access in Speech Production*. Oxford : Basil Blackwell.

Lightbrown, Patsy M. / Spada, Nina ([2]1999) : *How Languages are Learned*. (Oxford Handbooks for Language Teachers) Oxford : Oxford University Press.

Lochner, Sandra (2003) : *Analyse d'erreurs dans l'enseignement de la langue française aux élèves germanophones*. Mémoire de maîtrise, univ. d'Innsbruck.

Lutjeharms, Hadeline ([2]1997) : « Worterkennung beim Lesen einer Fremdsprache » Dans : Wolfgang Börner / Klaus Vogel (éds.) : *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen : Narr, 149-167.

Marslen-Wilson, William / Welsh, Alan (1978) : « Processing Interactions and Lexical Access during Word-Recognition in Continuous Speech » Dans : *Cognitive Psychology* 10, 29-63.

Marslen-Wilson, William (1987) : « Functional Parallelism in Spoken Word Recognition » Dans : *Cognition* 25, 71-101.

Meara, Paul (1984) : « The Study of Lexis in Interlanguage » Dans : Clive Criper / Alan Davies / A. P. R. Howatt (éds.) : *Interlanguage. Papers in Honour of S. Pit Corder*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Möhle, Dorothea ([2]1997) : « Deklaratives und prozeduales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons » Dans : Wolfgang Börner / Klaus Vogel (éds.) : *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen : Narr, 39-49.

Nickel, Gerhard (1972) : « Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung » Dans : Gerhard Nickel (éd.) : *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehlernalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. (Angewandte Linguistik und Unterrichtspraxis). Berlin / Bielefeld : Cornelson-Velhagen & Klasing, 8-24.

Paradis, Michel (1987) : *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale : Erlbaum.

Pendanx, Michèle (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.

Perdue, Clive (1995) : *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés*. Paris : CNRS.

Pienemann, Manfred (1998) : *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. (Studies in Bilingualism 15). Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.

Py, Bernard (1982) : « Langue et Interlangue » Dans : *Die Neueren Sprachen* 81/6, 540-548.

Rattunde, Eckhard (1977) : « Transfer – Interferenz ? Probleme der Begriffsdefinition bei der Fehleranalyse » Dans : *Die Neueren Sprachen* 76, 4-24.

Raupach, Manfred (^{2}1997) : « Das mehrsprachige mentale Lexikon » Dans : Wolfgang Börner / Klaus Vogel (éds.) : *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen : Narr, 19-37.

Roche, Jörg (2005) : *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Basel / Tübingen : Narr Francke Attempo.

Scherfer, Peter (1991) : « Theoretische Aspekte des Wortschatzlernens » (Conférence présentée à l'université de Konstanz le 16 décembre 1991, non publié).

Scherfer, Peter (^{2}1997): « Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens » Dans : Wolfgang Börner / Klaus Vogel (éds.) : *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen : Narr, 185-215.

Schröder, Marita (1996): *Vom Lernen semantischer Kontraste. Repräsentation und Verarbeitung französischer Nomina durch deutsche Lerner*. Tübingen : Narr.

Selinker, Larry (1972) : « Interlanguage » Dans : *IRAL* 10/3, 31-54.

Singleton, David (1999) : *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. (The Cambridge Applied Linguistics Series) Cambridge : Cambridge University Press.

Singleton, David (2007) : « How Integrated is the Integrated Mental Lexicon » Dans : Zsolt Lengyel / Judith Navracsics (éds.) : *Second Language Lexical Processes. Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives*. (=*Second Language Acquisition* 23) Clevedon e.a. : Multilingual Matters, 3-16.

Stork, Antje (2003) : *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen : Narr.

Schwarz, Monika (1992a) : *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen : Francke.

Schwarz, Monika (1992b) : *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität*. Tübingen : Francke.

The Oxford English Reader's Dictionary. Hornby, A. S. / Parnwell, E. C. ([9]1970). London / Berlin e.a. : Oxford University Press / Langenscheidt.

Vasseur, Marie-Thérèse (2005) : *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. (Langues et apprentissage des langues) Paris : Didier.

Vogel, Klaus (1990) : *Lernersprache. Linguistische und psychologische Grundfragen ihrer Erforschung*. Tübingen : Narr.

Vogel, Klaus (1995) : *L'Interlangue, la langue de l'apprenant*. (Traduit de l'allemand par Jean-Michel Brochée et Jean-Paul Confais) Toulouse : PUM.

Wardhaugh, Ronald (1970) : « The Contrastive Analysis Hypothesis » Dans : *TESOL Quarterly* 4/2, 123-130.

Weinreich, Uriel (1953) : *Languages in Contact*. New York : The Linguistic Circle of New York.

White, Lydia (1989) : *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.

Yip, Virginia (1995) : *Interlanguage and Learnability. From Chinese to English*. (=*Language acquisition & language disorders* 11) Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.

Zimmermann, Rüdiger ([2]1997) : « Dimensionen des mentalen Lexikons aus der Perspektive des L2-Gebrauchs » Dans : Wolfgang Börner / Klaus Vogel (éds.) : *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen : Narr, 107-127.

Annexe

Dans la grille qui suit, nous présentons tous les sémèmes des verbes et des locutions verbales que l'élève a notés dans ses cahiers de vocabulaire. Nous indiquons pour chaque sémème la traduction qu'a notée l'élève et l'année où l'élève a appris l'expression et nous relevons également s'il l'a utilisée dans un exercice d'expression libre, dans un exercice de traductions ou dans un exercice de grammaire où il était obligé de trouver lui-même le verbe ou la locution verbale qui convenait. Nous notons aussi l'année et le nombre des utilisations, ainsi que si cette utilisation était correcte (c) ou fausse (f) au niveau lexical. Dans ce dernier cas, nous citons la faute et faisons référence à l'explication de la faute que nous donnons au chapitre 3.1. Pour les critères d'après lesquelles nous avons nummeroté les entrées, cf. le chapitre 3.2.1.1. Nous ajoutons à ce tableau des notes au bas du page qui font référence aux fautes qui sont commentées dans la partie empirique (cf. chap. 3.1).
c= utilisation correcte ; f= utilisation fautive.

Liste alphabétique des sémèmes des verbes et des locutions verbales notés dans les cahiers de vocabulaire avec des indications sur l'année d'apprentissage et l'utilisation active (correcte ou fausse) dans les cahiers de devoirs														
	verbes / locutions verbales qu'a notés l'élève dans ses cahiers de vocabulaire			**utilisation dans les cahiers de devoirs**										
	verbe / locution verbale	**traduction qu'a notée l'élève**	an-née d'ap.	année								toutes		
				1ère		2e		3e		4e				
				c	f	c	f	c	f	c	f	**c**	**f**	**Σ**
1.	abandonner	abbrechen, aufhören, beenden	3e											
2.	[abandonner qc] renoncer = abandonner qc	verzichten	4e											
3.	abattre	fällen	4e											
4.	abolir	abschaffen	3e											
5.	aborder qc	anschneiden	4e											
6.	aboutir à	münden in, enden	3e											
7.	abriter	schützen	2e											

8.	accéder à l'emploi	trouver un travail	3^{e}											
9.	accepter qc	etw. annehmen	2^{e}											
10.	acclamer qn	jdn. zujubeln	2^{e}											
11.	accompagner qn	jdn. begleiten	1ère			1						**1**		**1**
12.	accuser	anklagen	4^{e}					2		1		**3**		**3**
13.	acheter qc	etw. kaufen	1ère			10		6				**16**		**16**
	[acheter, se] s'acheter qc	sich etw. kaufen	2^{e}											
14.	[achever, se] s'achever	zu Ende gehen	2^{e}											
15.	adorer qc	etw. sehr lieben / toll finden	2^{e}			1						**1**		**1**
16.	adoucir	mildern	3^{e}											
17.	[adresser, se] s'adresser à qn	sich an jdn. wenden	2^{e}					1		2		**3**		**3**
18.	afficher qc	etw. anschlagen / plakatieren	3^{e}											
19.	agacer qn	jdn. ärgern	2^{e}											
20.	aggraver	verschlimmern, verschlechtern	3^{e}											
21.	[agir, se] il s'agit de qc	es handelt sich / geht um etw.	2^{e}			1		1		1		**3**		**3**
22.	aider qn [c'est A.L. qui souligne]	jemandem helfen	1ère			1		3		4		**8**		**8**
	aider qn à faire qc	jdm. helfen etw. zu tun	1ère											
23.	aimer qn/qc	jdn./etw. lieben / mögen	1ère	8		10		6				**24**		**24**
	aimer faire qc	etw. gerne tun	1ère											
24.	ajourner	außer Kraft setzen	4^{e}											
25.	ajouter qc à qc	eine Sache etw. hinzu- / beifügen	1ère											
26.	alerter qn	alarmieren	3^{e}											
27.	aller	gehen/fahren	1ère	2		4		6		1		**13**		**13**
28.	[aller] ça va ?	[Wohlbefinden: gehen] Geht's gut?	1ère	5								**5**		**5**
29.	aller chercher qn/qc	holen	1ère											

30.	aller bien avec qc	[passen] zu etwas gut passen	2e			2	1[239]					**2**	**1**	**3**
31.	aller chez qn	zu jdm. gehen / jdn. besuchen	2e											
32.	aller voir qn	besuchen	3e											
33.	[aller, s'en] s'en aller	weggehen	3e											
34.	aller à la chasse	auf die Jagd gehen	4e											
35.	améliorer = rendre meilleur	verbessern	4e											
36.	amener	mitnehmen	3e			1						**1**		**1**
37.	[amener qn] On a amené rois Louis et l'a mis sous la guillotine.	[bringen] König L wurde gebracht und unter die G. gelegt	4e											
38.	[amuser, se] s'amuser	sich amüsieren	4e											
39.	[annoncer, se] s'annoncer	ankündigen	2e											
40.	apaiser la soif	Durst löschen	2e			1						**1**		**1**
41.	apercevoir	sehen, bemerken	2e							1		**1**		**1**
	apercevoir que	bemerken, dass	3e											
	[apercevoir, se] s'apercevoir de qc	etw. bemerken	3e											
42.	appeler qn	jdn. (an-) rufen	1ère			1		2				**3**		**3**
43.	[appeler, se] Je m'appelle...	[heißen] Ich heiße…	1ère	3		3		1				**7**		**7**
44.	[appeler] vous appelez ça « manger » ?	[nennen] Sie nennen das „essen"?	1ère											
45.	apporter qc	etw. (mit-) bringen	1ère	4		1						**5**		**5**
46.	apporter son aide à qn	jdm. Hilfe bringen / leisten	4e											
47.	apprécier	schätzen	3e											
48.	apprendre	lernen	1ère	2				2		2		**6**		**6**
	apprendre qc	etw. lernen	1ère											

239 Faute (57) : Il [le manteau] va bien avec vous. (─57II/5rl)

	apprendre à faire qc	lernen wie man etw. tut	1ère											
49.	apprendre	erfahren	1ère											
50.	apprendre à connaître	kennenlernen	3e					1				**1**		**1**
51.	apprendre qc à qn	jdn. etw. lehren	3e							1		**1**		**1**
52.	apprivoiser	zähmen	2e			3						**3**		**3**
53.	[approcher, se] s'approcher de qn	sich jdm. nähern	2e											
54.	arrêter qc	mit etw. aufhören	1ère					4				**4**		**4**
	arrêter de faire qc	aufhören etw. zu tun	2e											
55.	[arrêter, se] s'arrêter	anhalten	2e											
	[arrêter] la police a arrêté	die Polizei hat angehalten	4e											
56.	arrêter	aufhalten	4e											
57.	arriver	(an-)kommen	1ère			3				1		**4**		**4**
58.	arriver en retard	[sich verspäten] zu spät kommen	3e											
59.	arroser	gießen	2e											
60.	associer qc à qc	verbinden	2e											
61.	assumer qc	etw. auf sich nehmen	3e											
62.	assurer (à qn)	versichern	3e											
63.	attacher	anhängen, anbinden	2e											
64.	attarder qn	aufhalten	2e											
65.	atteindre qc/qn	jdn./etw. erreichen	4e											
66.	attendre qc	auf etw. warten / etw. erwarten	1ère			6		3				**9**		**9**
	[attendre] il a attendu	er hat gewartet	2e											
67.	attraper qn	erreichen	2e				1[240]						**1**	**1**
68.	augmenter	steigen	3e											
	augmenter	größer/teurer werden,	4e											

240 Faute (18) : Le petit prince veut attraper que le narrateur rit toujours quand il voit les étoiles. (—18II/7cd)

		sich erhöhen												
69.	avaler	schlucken	2^{e}											
70.	avancer	hier: weiterbringen	2^{e}											
71.	avancer lentement	langsam bewegen	2^{e}											
72.	avoir qc	etw. haben	1ère	10		18		25		6		**59**		**59**
73.	[avoir] il y a	es gibt / es ist / es sind	1ère	3		5		10		2		**20**		**20**
74.	[avoir le bonjour de qn] vous avez le bonjour de qn	[gegrüßt werden] jd. lässt euch / Sie grüßen	1ère											
75.	avoir mal	Schmerzen haben	1ère					1				**1**		**1**
76.	avoir faim	Hunger haben	1ère	1		1						**2**		**2**
77.	avoir peur	Angst haben	1ère							2		**2**		**2**
78.	[avoir à + inf.] avoir qc à corriger	[etwas zu tun haben / müssen] etwas zu korrigieren haben	1ère	1						2		**3**		**3**
	avoir à	etw. tun müssen	2^{e}											
79.	avoir honte	sich schämen	2^{e}			1						**1**		**1**
80.	avoir l'air de qc	wie etwas aussehen	2^{e}					2				**2**		**2**
81.	[avoir besoin de +inf] avoir besoin de faire qc	etw. zu tun brauchen	3^{e}							3		**3**		**3**
	[avoir besoin de qc] il n'a pas besoin d'aide	[brauchen] er braucht keine Hilfe	3^{e}											
82.	avoir raison	recht haben	3^{e}					1				**1**		**1**
83.	avoir tort	unrecht haben	3^{e}											
84.	[avoir le fou rire] Il a le fou rire	[platzen vor Lachen] er platzt vor Lachen	3^{e}					1				**1**		**1**
85.	avoir lieu	stattfinden	3^{e}											
86.	avoir pour but de faire qc	sich als Ziel setzen, ins Auge fassen	3^{e}											
87.	avoir conscience de qc	sich einer Sache bewusst sein	4^{e}											
88.	avoir envie de faire qc	Lust haben, etw. zu tun	4^{e}											
89.	avoir la parole	zu Wort kommen	4^{e}											
90.	[baigner, (se)] (se)	baden / schwimmen	4^{e}											

	baigner													
91.	balader	spazieren führen	3e											
92.	balayer	kehren	2e											
	balayer qc	ausfegen, kehren	3e											
93.	bâtir = construire	bauen	3e											
94.	battre qn/qc	jdn./etw. schlagen	4e											
95.	[battre, se] se battre pour/contre qc	für/gegen etw. kämpfen	4e											
96.	beurrer	etw. mit Butter bestreichen	1ère											
97.	blesser qn	verletzen	4e					1				**1**		**1**
98.	boire	etw. trinken	1ère			2						**2**		**2**
	[boire dans] je bois dans un verre	ich trinke aus einem Glas	2e											
99.	bosser	arbeiten (ugs.)	3e											
100.	bouder	schmollen	3e											
101.	bouffer qc	essen	2e											
102.	[bouger] ses pieds bougent	die Beine bewegen sich	2e											
103.	[bouillir] faire bouillir qc	[kochen] etw. zum Kochen bringen	1ère											
104.	bousculer	durcheinanderbringen	3e											
105.	briller	strahlen	2e											
	briller	scheinen, glänzen	2e											
106.	bronzer = faire bronzer	bräunen	3e											
107.	broyer qc	etw. zerdrücken	3e											
108.	brûler	brennen	1ère											
109.	cacher qc	verstecken	2e											
	cacher qn/qc	jdn./etw. verstecken	3e											
110.	[calmer, se] se calmer	sich beruhigen	2e											
111.	capter	sammeln, auffangen	4e											
112.	caresser qn/qc	jdn./etw. streicheln	3e											

113.	casser qc	etw. zerbrechen / zerschlagen	1ère							1		**1**		**1**
	[casser, se] se casser	zerbrechen	4e											
114.	[casser, se, qc] se casser la jambe	sich den Fuß [sic!] brechen	3e											
115.	cesser de f. qc	aufhören etw. zu tun	4e											
116.	changer	wechseln	2e											
117.	changer de métro	umsteigen	2e											
118.	changer	sich verändern	2e					2		1		**3**		**3**
	changer	sich ändern	4e											
119.	chanter qc	etw. singen	1ère	2								**2**		**2**
120.	chauffer qc	etw. heizen	1ère											
121.	chercher qc	etw. suchen	1ère	1	1[241]	1		1		1		**4**	**1**	**5**
122.	chercher à faire qc	versuchen etw. zu tun	2e											
123.	[chercher] aller chercher qc	etw. holen	2e											
124.	choisir	(aus-)wählen	1ère			3						**3**		**3**
125.	circuler	verkehren/fahren	2e											
126.	collectionner qc	etw. sammeln	1ère											
127.	commander qc	etw. bestellen	1ère											
128.	commémorer	gedenken	2e											
129.	commencer qc	etw. anfangen/beginnen	1ère		1[242]		2[243]	1				**1**	**3**	**4**
	commencer à faire qc	anfangen/beginnen, etw. zu machen	2e											
130.	comparer qc avec qc	etw. mit etw. vergleichen	3e					1				**1**		**1**
131.	compléter qc	etw. ergänzen	1ère											
	compléter un texte	vervollständigen	1ère											

241 Faute (79) : Je cherche bonne, que l'école n'oublie pas les loisirs. (—79I/5rl)
242 Faute (46) : Samedi dans deux semaines, les vacances vont commoncer. (—46I/5tr)
243 Faute (47) : L'histoire commonce quand un aviateur a une panne dans le désert du Sahara. (—47II/7rl) ; Faute (48) : Ça a été le moment, où il a commoncé à pleurer. (—48II/9??)

132.	composer/faire le numéro	wählen (Nummer)	3e											
133.	comprendre	verstehen	1ère			3				1		**4**		**4**
	comprendre qn	jdn. verstehen	1ère											
134.	compter qc	etw. zählen	2e											
135.	[concerner] tout ce qui concerne le métro	[betreffen] alles was die Métro betrifft	2e											
	[concerner] en ce qui concerne qc	[betreffen] was... betrifft	3e											
136.	concourir	mitwirken	4e											
137.	condamner à mort	zum Tode verurteilen	2e											
138.	conduire (qn/qc)	(jdn./etw.) fahren/führen	2e					1				**1**		**1**
139.	[confectionner] je me fais confectionner	[anfertigen] ich lasse mir anfertigen	3e											
140.	congédier qn	entlassen	4e											
141.	connaître qc	kennen	2e					2				**2**		**2**
	connaître qn	jdn. kennen	4e											
142.	[connaître] jusqu'à ce que j'aie connu	[kennenlernen] bis ich kennenlernte	4e											
143.	[connaître, ne s'y pas] Tu ne t'y connais pas	Du verstehst davon nichts	4e											
144.	conquérir	erobern	3e											
145.	consoler qn	jdn. trösten	2e											
146.	constater	feststellen	2e					1				**1**		**1**
147.	construire qc	etw. bauen	2e											
148.	contacter qn	jdn. kontaktieren / sich mit jdm. in Verbindung setzen	1ère											
149.	continuer à faire qc	etw. weitermachen	1ère											
	continuer qc	etw. fortsetzen	1ère											
150.	convoquer	einberufen	4e											
151.	coopérer	zusammenarbeiten	3e											

152.	corriger qc	etw. korrigieren / verbessern	1ère			1		1				**2**		**2**
153.	[coucher, se] se coucher	sich hinlegen	3e											
154.	couler	fließen	4e											
155.	couper	schneiden	2e											
	couper qc	schneiden	4e											
	couper	schneiden, teilen	4e											
156.	courir	rennen, laufen	2e											
157.	coûter	kosten	1ère					1		2		**3**		**3**
158.	[coûter cher] ils pensent que ça coûte très cher d'aider les hommes.	[teuer sein] Sie glauben, dass es sehr teuer ist, den Menschen zu helfen.	4e											
159.	cracher	spucken	1ère											
160.	craindre de	Angst haben	3e							2		**2**		**2**
	craindre qc/qc ; que+subj.	etw./jdn. fürchten; …, dass	4e											
161.	créer des liens	Beziehungen schaffen	2e			2						**2**		**2**
162.	créer qc	etw. schaffen / gründen	4e					1				**1**		**1**
163.	crier	rufen, schreien	1ère	1						2		**3**		**3**
164.	croire qn	glauben	2e					1		1		**2**		**2**
	croire qc/qn	jdm./etw. glauben	3e											
	[croire que] je crois que	glauben, dass	3e											
165.	culpabiliser	beschuldigen	3e											
166.	cultiver qc	etw. anbauen	1ère					2				**2**		**2**
167.	cultiver	bebauen	2e											
168.	danser	tanzen	1ère	3		1				1		**5**		**5**
169.	débarquer	an Land gehen / landen	3e											
170.	[débarrasser, se] se débarrasser de qc	etw. loswerden	2e											
171.	décapiter (Louis XVI)	köpfen	2e											

	décapiter qn	köpfen	4e											
172.	décevoir qn	jdn. enttäuschen	3e											
173.	décider de faire qc	entscheiden / beschließen, etw. zu tun	3e											
	[décider, se, à] Elle s'est décidée à partir	sich entschieden etw. zu tun	3e											
174.	déclarer la guerre à qn	den Krieg erklären	4e											
175.	déclencher qc	etw. auslösen	3e											
176.	décorer qn	Orden verleihen	4e											
177.	découvrir	entdecken	2e					1				**1**		**1**
	découvrir qc	etw. entdecken	2e											
178.	décréter le barrage routier	Straßensperre anordnen	3e											
179.	décrire qc/qn	beschreiben	4e					1		1		**2**		**2**
180.	décrocher le combiné	Hörer abnehmen	3e											
181.	décroître	verkleinern	3e											
182.	[dégager] Dégager!	Machen Sie den Weg frei!	2e											
183.	[dégrader, se] se dégrader	sich verschlechtern	3e											
184.	[déguiser, se] se déguiser	verkleiden	4e											
185.	déguste un vin [sic!]	einen Wein kosten	1ère											
186.	déjeuner	mittagessen	2e											
187.	demander	fragen	1ère	2		10		3		4		**19**		**19**
	demander à qn	fragen (jdn.)	1ère											
	demander à qn si	jdn. fragen, ob	1ère											
188.	demander à qn de faire qc	jdn. darum bitten / von jdm. verlangen, etw. zu tun	1ère			2				1		**3**		**3**
	demander à faire qc	verlangen / wünschen, etw. zu tun	4e											
	[demander qc à	[jdn. um etw. bitten]	1ère											

	qn] Elle demande pardon au touriste	Sie bittet den Tourist um Entschuldigung												
189.	déménager	umziehen	2^{e}											
190.	déménager	ausziehen, übersiedeln	3^{e}											
191.	demeurer	bleiben	4^{e}											
192.	[démoder, se] se démoder	aus der Mode kommen	2^{e}											
193.	démolir	zerstören, abreißen	2^{e}											
194.	dépasser la frontière	die Grenze überschreiten	3^{e}											
195.	[dépêcher, se] dépêche-toi !	[sich beeilen] beeil dich!	1ère											
196.	dépendre	abhängen	3^{e}					1				**1**		**1**
197.	dépenser	ausgeben	4^{e}											
198.	déposer	abstellen, aufbewahren	2^{e}											
199.	déprendre de [sic!]	abhängen von	2^{e}											
200.	dérober	stehlen	3^{e}											
201.	[dérouler, se] se dérouler	abspielen	3^{e}											
202.	descendre	aussteigen / herunter steigen	1ère	1		2						**3**		**3**
203.	[désigner] être désigné,-e qc	[ernennen] zu etw. ernannt werden	3^{e}											
204.	désirer qc	etw. wünschen	1ère			1						**1**		**1**
205.	dessiner	zeichnen	2^{e}			2				2		**4**		**4**
206.	[destiner, se] se destiner à	sich als Ziel setzen, ins Auge fassen	3^{e}											
207.	[détacher, se] se détacher	sich lösen	4^{e}											
208.	[détendre, se] se détendre	ausruhen	2^{e}											
209.	détester qc	etw. verabscheuen / hassen	2^{e}											
210.	détruire	etw. zerstören, hier: abreißen	2^{e}											
211.	[développer, se] se developper [sic!]	s. entwickeln	3^{e}					1				**1**		**1**

212.	devenir	werden	2e						1[244]	1		**1**	**1**	**2**
213.	déverser	ableiten	3e											
214.	[déverser, se] se déverser	sich ergießen	4e											
215.	[devoir] Je vous dois combien ?	[schulden] Wie viel schulde ich Ihnen?	2e											
216.	[devoir + verbe] il a du les entendre arriver	[wohl +Verb] Er hat sie wohl ankommen hören	2e											
	[devoir + verbe] il doit faire chaud à Aix	[bestimmt +Verb] Es ist bestimmt heiß in Aix	2e											
217.	devoir	müssen, sollen	2e ? [245]			8		8		6		**22**		**22**
218.	digérer	verdauen	2e											
219.	diminuer	etw. benutzen	3e											
220.	dîner	abendessen	2e											
221.	dire	sagen	1ère	6		20		6		8		**40**		**40**
	dire qc à qn	jdm. etw. sagen	1ère											
	[dire que] Il dit que	[sagen dass] er sagt, dass	1ère											
	[dire, se] se dire qc	sich etw. sagen / denken	2e											
222.	[diriger, se] elle se dirigea	sie bewegte sich	4e							1		**1**		**1**
223.	discuter de qc	etw. besprechen	1ère	1				2				**3**		**3**
224.	disparaître	verschwinden	2e			1				1		**2**		**2**
225.	disposer de qc	verfügen über	4e											
226.	disputer	schimpfen	2e											
227.	[distinguer, se] se distinguer	sich unterscheiden	4e											

244 Faute (39) : La tension devient plus grande. (─39III/10cd)

245 L'élève n'a pas mis le mot dans cette signification dans ses cahiers de vocabulaire. Compte tenu du fait que ce verbe figure parmi ceux que l'élève utilise le plus souvent, nous l'ajoutons dans cette liste. Nous supposons qu'il a appris la signification 'müssen/sollen' dans le cadre de l'apprentissage de la conjugaison de ce verbe (probablement notée dans son cahier d'exercices dont nous ne disposons pas). Comme le verbe apparaît dans les exercices à partir de la deuxième année d'apprentissage, nous supposons qu'il a été appris dans cette année-là.

228.	distraire	zerstreuen	4^{e}							1		**1**		**1**
229.	divorcer	sich scheiden lassen	1ère											
230.	donner qc à qn	jdm. etw. geben	1ère	4		6		2		1		**13**		**13**
231.	donner le bonjour à qn	jdn. grüßen	1ère											
232.	[donner, se] se donner du mal	[sich bemühen] sich Mühe geben	2^{e}											
233.	[donner] se donner un coup de peigne	sich frisieren	2^{e}											
234.	dormir	schlafen	1ère					3				**3**		**3**
235.	doubler	sich verdoppeln	4^{e}											
236.	douter de qc/qn ; que+subj.	an jdn./etw. zweifeln; … , dass	4^{e}											
237.	draguer	anmachen	3^{e}											
238.	durer	dauern	1ère											
239.	échanger qc contre qc	etw. gegen etw. austauschen	2^{e}											
240.	échouer à un examen	eine Prüfung nicht bestehen	3^{e}											
241.	éclater	ausbrechen / platzen	1ère											
	[éclater] l'orage éclate	das Gewitter bricht aus	1ère											
242.	[éclater, se] s'éclater	sich gut amüsieren	3^{e}											
243.	économiser	sparen	2^{e}											
244.	écouter qn/qc	jdm./einer Sache zuhören	1ère			2						**2**		**2**
245.	écouter la radio	Radio hören	1ère											
246.	[écouter] j'écoute un disque	ich höre eine Platte	2^{e}											
247.	écrire qc à qn	jdm. etw. schreiben	1ère	5		2		3				**10**		**10**
248.	écrouler	zusammenstürzen	4^{e}											
249.	effriter	zerbröckeln	3^{e}											
250.	élever	großziehen	2^{e}											
251.	élever	aufziehen, erziehen, errichten	3^{e}											

252.	élire	wählen	4e											
253.	[éloigner, se] s'éloigner	entfernen	3e											
254.	embrasser qn	jdn. umarmen/küssen	1ère					1				**1**		**1**
255.	[empêcher, se, de] s'empêcher de	sich enthalten, etw. unterlassen	2e											
256.	employer qc	etw. verwenden	3e											
257.	emprisonner	einsperren	4e								1[246]		**1**	**1**
258.	emprunter un livre à la lib.	ausleihen	2e											
259.	encaisser un chèque	einen Scheck einlösen	2e			1						**1**		**1**
260.	encercler	einkreisen	4e											
261.	encourager qn	ermutigen, ermuntern	3e											
262.	enfermer	einsperren	4e											
263.	[enfuir, se] s'enfuir	fliehen	4e											
264.	engueuler	anschnauzen	4e											
265.	enlever la poussière	abstauben	2e											
266.	enlever	wegnehmen	3e											
267.	enlever la veste	ausziehen	3e					1				**1**		**1**
268.	ennuyer qn	jdn. belästigen / langweilen	2e											
269.	[ennuyer, se] s'ennuyer	sich langweilen	2e			1				1		**2**		**2**
270.	[enrichir, se] piller qc pour s'enrichir	ausplündern um sich zu bereichern	3e											
271.	[entendre, se] on s'entend bien	[sich verstehen] wir verstehen uns gut	1ère			1						**1**		**1**
	[entendre, se, avec] s'entendre bien avec qn	sich mit jdm. gut verstehen	2e											
272.	entendre qc	etw. hören	2e											
	[entendre] j'entends crier les	ich höre die Kinder schreien	2e											

246 Faute (50) : Mais ici, elle suppose, que les Allemand pourraient l'avoir imprisioné. (—50IV/3rl)

	enfants													
273.	enterrer qn	jdn. beerdigen	3e											
274.	entraîner	nach sich ziehen	2e											
275.	entraîner	mitreißen	4e											
276.	entrer	eintreten	1ère	1		2			1[247]	2		**5**	**1**	**6**
277.	[envahir] être envahi	überflutet werden	4e											
278.	envoyer	schicken	2e											
279.	envoyer qn en mission	jdn. mit einer Mission betrauen	4e											
280.	épeler	buchstabieren	3e					1				**1**		**1**
281.	épousseter = enlever la poussière	abstauben	2e											
282.	éprouver	empfinden	2e											
283.	[espérer] j'espère	[hoffen] ich hoffe	1ère					2		2		**4**		**4**
	espèrer [sic!]	hoffen	2e											
	espérer faire qc	hoffen etw. zu tun	3e											
284.	essayer de faire qc	versuchen, etw. zu tun	2e			4		1		2		**7**		**7**
285.	essayer qc	etw. (an-/aus-)probieren	2e			2						**2**		**2**
286.	[essuyer, se], s'essuyer	sich abtrocknen	2e				1[248]						**1**	**1**
287.	estimer	schätzen	3e											
288.	établir	errichten, anlegen	4e											
289.	étaler qc	etw. ausbreiten	1ère											
290.	[étaler, se] s'étaler jusqu'à la fin oct.	[sich erstrecken] sich bis Ende Oktober erstrecken	2e											
291.	[éteindre, se] s'éteindre	verlöschen	3e											

247 Faute (71) : En quittant le cinéma, il a vu son amie, quand elle a été en train d'entrer dans la voiture d'un autre homme. (─71III/7tr)

248 Faute (61) : L'aviateur l'essuie, mais le P.P. n'est que content quand l'aviateur dessine une caisse et il dit le mouton y est. (─61II/7tr)

292.	[étendre, se] la fumée se propage/s'étend	der Rauch breitet sich aus	4e											
293.	[être] Le Tarn est une rivière.	[sein] Der Tarn ist ein Fluss.	1ère	29	1[249]	70	1[250]	71		49	2[251]	**219**	**4**	**223**
294.	être assis, -e	sitzen	1ère											
295.	être au nombre de vingt	[sich belaufen] sich auf die Zahl von 20 belaufen	3e											
296.	être de retour	zurückkehren	4e											
297.	être au courant de qc	auf dem Laufenden sein	4e											
298.	être en souci	besorgt sein, in Sorge sein	4e											
299.	être titulaire de qc	etw. besitzen	4e											
300.	[évader, se] s'évader	entkommen	2e											
301.	éviter	vermeiden	4e											
302.	évoluer	sich bewegen	4e											
303.	évoquer	eine Vorstellung hervorrufen	3e											
304.	exagérer	übertreiben	3e											
305.	[excuser, se] Elle s'excuse auprès du touriste	Sie entschuldigt sich bei dem Touristen	1ère							1		**1**		**1**
	[excuser] Excusez-moi !	Entschuldigen Sie mich!	4e											
306.	exercer un métier	einen Beruf ausüben	2e											
307.	exister	bestehen / existieren	2e											
308.	expliquer qc à qn	jdm. etw. erklären	2e							1		**1**		**1**
309.	[expliquer] je viens d'expliquer ce problème	[Problem: lösen] Ich habe soeben dieses Problem gelöst	2e											
310.	exporter qc	exportieren	1ère											

249 Faute (66) : M. Leroux est dans la cuisine sur une chaise. (—66I/2rl)
250 Faure (13) : Devant vous, vous voyons le dom et à gauche est l'hôtel de ville. (—13II/4??)
251 Faute (14) : Au concert de rock ils étaient plus de 5000 jeunes. (—14IV/2eg) ; faute (15) : Est-ce qu'il étaient moins que le dernier année? (—15IV/2eg)

311.	expulser	vertreiben	3e											
312.	[exulter] le peuple a exulté en criant	Das Volk hat gejubelt, während es rief	4e											
313.	fabriquer qc	etw. herstellen	1ère			1						**1**		**1**
314.	[fâcher, se] se fâcher	sich ärgern	2e											
315.	faire qc	etw. machen/tun	1ère	11	2[252]	11	2[253]	12	2[254]	6		**40**	**6**	**46**
316.	faire de l'allemand	Deutsch lernen	1ère											
317.	[faire du soleil] il fait (du) soleil	[Sonne: scheinen] die Sonne scheint	1ère	1								**1**		**1**
318.	[faire un rêve] faire un mauvais rêve	[träumen] einen schlechten Traum haben	1ère											
319.	faire un tour	eine Spazierfahrt / Spaziergang machen	1ère											
320.	faire des courses	einkaufen	1ère							1		**1**		**1**
321.	faire les lits	die Betten machen	1ère											
322.	[faire mal] le dos fait très mal	[schmerzen] Der Rücken tut sehr weh	1ère											
323.	faire bouillir qc	[zum...bringen] etw. zum Kochen bringen	1ère											
324.	faire de la luge	rodeln	1ère											
325.	faire de la natation	schwimmen	1ère											
326.	faire de la planche à voile	surfen	1ère											
327.	faire de la plongée	tauchen	1ère											
328.	faire de la voile	segeln	1ère											
329.	[faire des études] faire des études de	[studieren] Jus studieren	1ère		1[255]			1				**1**	**1**	**2**

252 Faute (30) Le grand-père de Jean-Luc fait des photos du groupe. (─30I/3eg) ; faute (31) : De qui est-ce que le grand-père de Jean-Luc fait des photos ? (─31I/2eg)
253 Faute (33) :Donne-moi les photos, que tu as faites de la fête. (─32II/9??) ; faute (44) : À quoi pensez-vous pour faire de l'argent ? (─44II/9??)
254 Faute (90) : Il s'adresse aux autres chômeurs, mais je pense que le chanson doit faire attention aussi aux riches pour faire la connaissance à cette situation. (─90III/6cd) ; faute (84) : Le temps fait bon tout le temps, les plages sont blanches, l'eau est turquoise et nager est magnifique. (─84III/7rl)
255 Faute (67): Nous avons cinq matières avec des devoirs et puis des matières, où nous avons à faire des études. (─67I/5rl)

	droit													
330.	faire des promenades	spazieren	1ère					3				**3**		**3**
331.	faire du patinage	eislaufen	1ère											
332.	faire du VTT	mountainbiken	1ère											
333.	faire du ski de randonnée	Skitouren gehen	2e											
334.	faire une randonnée	[wandern] eine Wanderung machen	2e											
335.	faire appel à qn	jdn. in Anspruch nehmen	2e											
336.	faire la cuisine = préparer le repas	kochen	2e											
337.	faire le compte	hier: zählen, eine Aufstellung machen	2e											
338.	faire sa valise	[packen] seinen Koffer packen	2e											
339.	faire pitié à qn	jdm. Leid tun	2e											
340.	faire semblant de	so tun als ob	2e											
341.	[faire le malin] ne fais pas le malin !	[angeben] Gib nicht so an!	2e											
342.	faire une mauvaise expérience	eine schlechte Erfahrung machen	3e											
343.	faire partie de qc	zu etw. gehören / ein Bestandteil von etw. sein	3e											
344.	[faire, se] se faire du souci	sich Sorge machen	3e											
345.	[faire] je me fais confectionner	[lassen] ich lasse mir anfertigen	3e											
346.	faire un peu figure	für etw. gelten	3e											
347.	faire du parapente	paragleiten	3e											
348.	faire la morale	eine Lektion erteilen	3e											
349.	faire faillite	Bankrott gehen	4e											
350.	faire l'école buissonnière	nicht in die Schule gehen / schwänzen	4e											
351.	faire du troc	tauschen	4e											
352.	faire confiance à	vertrauen jdm./in jdn.	4e							1		**1**		**1**

	qn = avoir confiance en qn	haben												
353.	faire du parachutisme	fallschirmspringen	4^{e}											
354.	faire	hier: sagen/antworten	4^{e}											
355.	faire victime	Opfer fordern	4^{e}											
356.	[faire, s'en] Ne t'en fais pas !	Mach dir nichts draus!	4^{e}											
357.	[faire, se] Cela ne se fera pas du jour au lendemain	[gehen] das geht nicht von heute auf morgen	4^{e}											
358.	[falloir] il faut du sel	Man braucht Salz	1ère											
359.	falloir	brauchen/müssen	1ère			2		1	1[256]			**3**	**1**	**4**
360.	favoriser qn/qc	begünstigen, fördern	3^{e}											
361.	feliciter qn [sic!]	jdn. beglückwünschen	1ère											
362.	fermer qc	etw. zumachen/schließen	1ère							1		**1**		**1**
	[fermer] qc ferme	etw. geht zu/schließt	1ère											
363.	fêter qc	etw. feiern	1ère											
364.	filmer qn	jdn. filmen	1ère	2								**2**		**2**
365.	financer qc	etw. finanzieren	4^{e}											
366.	finir qc	beenden, austrinken	1ère							1		**1**		**1**
367.	finir par faire qc	schließlich etw. tun	4^{e}											
368.	flâner	herum streunen	2^{e}											
369.	flirter	flirten	1ère											
370.	fonctionner	funktionieren	3^{e}											
371.	former qn	ausbilden	3^{e}											
372.	fournir	liefern	4^{e}											
373.	frapper	klopfen, schlagen	2^{e}											
	frapper qn/qc	jdn./etw. schlagen	4^{e}											
374.	froncer les sourcils	Augenbrauen zusammenziehen	3^{e}											

256 Faute (36) : Pour les deux autres stations, il faut y aller plus long. (—36III/7rl)

		(Stirn runzeln)												
375.	fuir + dir. Obj.	fliehen	3e							3		**3**		**3**
	[fuir qn] j'ai fui qn	ich bin vor jdm. geflohen	4e											
	[fuir, se] s'enfuir	flüchten	4e											
376.	[gagner] il gagne de l'argent	[verdienen] er verdient Geld	1ère											
377.	garder qc	etw. behalten	2e											
378.	[gêner, se] se gêner	genieren, schämen	4e											
379.	glisser	ausrutschen	1ère	1								**1**		**1**
380.	goûter qc	etw. kosten	2e											
381.	gracier qn	jdn. begnadigen	2e											
382.	[grandir] je grandissais	ich wuchs auf	4e											
383.	[grêler] il grêle	[hageln] es hagelt	1ère											
384.	[habiller, se] s'habiller	sich anziehen	1ère	1			1[257]					**1**	**1**	**2**
385.	habiter	wohnen	1ère	3		4		2				**9**		**9**
	habiter qc	etw. bewohnen / in etw. wohnen	3e											
386.	[habituer, se] s'habituer à qc	sich an etw. gewöhnen	2e											
387.	hésiter (à faire qc)	zögern (etw. zu tun)	4e											
388.	[heurter, se] se heurter à qc	auf etw. stoßen	4e											
389.	hurler	sehr laut (auf-)schreien / brüllen	4e											
390.	imaginer qc	sich etw. vorstellen	2e											
391.	imprimer	drucken	4e					1				**1**		**1**
392.	imputer la faute à qn	jdm. die Schuld in die Schuhe schieben	3e											
393.	indiquer qc à qn	jdm. etw. angeben	2e							1		**1**		**1**
394.	informer qn que	jdm. mitteilen, dass	2e					1				**1**		**1**

257 Faute (60) : Où est-ce que Cézanne a habillé ?(─60II/2??)

395.	[inquiéter, se] s'inquiéter	sich beunruhigen, Sorgen machen	2e											
	[inquiéter] il inquièt – nous inquiétons [sic!]	er beunruhigt	2e											
396.	inquiéter	verfolgen	4e											
397.	[installer, se] s'installer en ville	sich in der Stadt niederlassen	2e					1				**1**		**1**
398.	installer qc	etw. einrichten / installieren	3e											
399.	interdire qc à qn	jdm. etw. verbieten	2e							1		**1**		**1**
400.	intéresser qn	jdn. interessieren	1ère			4		1				**5**		**5**
	[intéresser, se] s'intéresser à qc	interessieren für	2e											
401.	intimider qn	jdn. einschüchtern	2e											
402.	introduire qc dans qc	etw. in etw. hineinschieben	3e											
	introduire la télécarte	Karte einschieben	3e											
403.	introduire	einführen	4e											
404.	inventer qc	etw. erfinden	3e							1		**1**		**1**
405.	inviter qn à faire qc	jdn. einladen etw. zu tun	1ère			2		1				**3**		**3**
406.	isoler qn.	isolieren	4e											
407.	joindre qc/qn	beifügen; jdn. erreichen	4e											
408.	[joindre] je me suis joindu [sic!]	ich habe mich angeschlossen	4e							1		**1**		**1**
409.	jouer	spielen	1ère	3	1[258]	5		1		1		**10**	**1**	**11**
	jouer à qc	ein Spiel spielen	1ère											
	[jouer de] Je joue d'un instrument	[Instrument: spielen] Ich spiele ein Instrument	1ère											
410.	jouer un tour à qn	jdm. einen Streich spielen	2e											

258 Faute (53) : Il y a le jouer au football, le jouer au volley ball, le jouer aux échecs, le olympiade du mathématique et chimi etc. (─53I/5rl)

411.	[jouer, se] se jouer de qn	jdn. zum besten halten	3e											
412.	juger	beurteilen	2e											
	juger qn	[über jdn.] richten	2e											
413.	justifier qc	etw. begründen, rechtfertigen	3e											
414.	lâcher	abwerfen, fallen lassen	4e											
415.	laisser	(hinter-)lassen	4e											
416.	lancer	werfen	2e											
417.	laver	waschen	1ère											
	[laver, se] se laver	sich waschen	1ère											
	[laver, se] se laver (le visage, les dents)	sich waschen (Gesicht, Zähne)	2e											
418.	[lever, se] se lever	aufstehen	2e					1				**1**		**1**
419.	lever qc	etw. heben	4e											
420.	[lier, se] se lier en amitié avec qn	Freundschaft schließen	4e											
421.	lire qc	etw. lesen	1ère			1		1		1		**3**		**3**
422.	livrer	zustellen, austragen, liefern	4e											
423.	loger qn	jdn. unterbringen	2e					1				**1**		**1**
	[loger, se] se loger	eine Unterkunft finden	2e											
424.	lutter pour/contre	für/gegen etw. kämpfen	3e					1		1		**2**		**2**
425.	manger qc	etw. essen	1ère	1		2		1		1		**5**		**5**
426.	[manquer, de] ils manquent d'imagination	es fehlt ihnen an Phantasie	2e					2		1		**3**		**3**
	manquer	fehlen	3e											
	[manquer de] je manque de	mir fehlt, ich habe Mangel an	4e											
427.	[maquiller, se] se maquiller	sich schminken	2e											

428.	marcher	laufen/zu Fuß gehen	2e						1[259]				**1**	**1**
429.	[marcher] ça a très bien marché	[laufen/funktionieren] Das ist sehr gut gelaufen	2e							1		**1**		**1**
430.	[marier, se] se marier	heiraten	2e											
431.	mélanger	mischen	2e											
432.	menacer	drohen	4e											
433.	mener qn	jdn. führen/fahren	2e											
434.	mener une guerre	Krieg führen	3e											
435.	[mener] mener paître les vaches dans les alpages	[treiben] die Kühe auf die Weide treiben	3e											
436.	mentionner qc	erwähnen	2e											
437.	mentir	lügen	2e											
438.	mépriser qn	jdn. verachten	2e											
439.	mettre qc	etw. stellen/legen/hängen	1ère			1		2				**3**		**3**
440.	[mettre + vêtement] mettre (un pull)	[Kleidung:anziehen] (einen Pulli) anziehen	2e											
441.	[mettre] il a mis	[hinein tun] er hat hinein getan	2e											
442.	[mettre, se] se mettre à faire qc	anfangen etw. zu tun	2e											
443.	mettre en place	einsetzen, installieren	3e											
444.	mettre	brauchen	3e											
445.	mettre qc en danger	etw. gefährden	3e											
446.	mettre en évidence	hervorheben	3e											
447.	[mettre, se] se mettre en colère	[werden] zornig werden	3e											
448.	militer	kämpfen; politisch aktivieren	3e											

259 Faute (49) : Les chaussures dont elle avait besoin absolument et que sa mère lui a acheté, marche très bien avec son monteau rouge. (─49III/7tr)

	militer pour	kämpfen für	3e											
449.	monter à qc	auf etw. steigen	1ère	3		1	1[260]					**4**	**1**	**5**
450.	[monter en courant] Marc monte les escaliers en courant.	[hinauf laufen] Er läuft die Stiegen hinauf	3e											
451.	[monter] être de la garde/monter la garde	Wachdienst stehen	4e											
452.	montrer qc à qn	jdm. etw. zeigen	1ère	2				1				**3**		**3**
453.	mordre	beißen	2e			1						**1**		**1**
454.	[moucher, se] se moucher	sich schnäuzen	2e											
455.	mourir de soif	verdursten	2e											
456.	mourir	sterben	3e							3		**3**		**3**
457.	nager	schwimmen	3e											
458.	naître	geboren werden	4e					2				**2**		**2**
459.	nazifier	nazifizieren	4e											
460.	négliger	vernachlässigen	2e											
461.	[neiger] il neige	[schneien] es schneit	1ère			1						**1**		**1**
462.	nettoyer les vitres	Scheiben putzen	2e											
463.	nommer	(er-/be-)nennen	4e											
464.	noter	aufschreiben	2e											
465.	obéir	gehorchen	2e											
466.	obliger qn à f. qc	zwingen	4e											
467.	obtenir	bekommen	2e			2						**2**		**2**
468.	occuper qc	etw. bewohnen/innehaben	2e											
469.	[occuper, se] s'occuper de qc	mit etw. beschäftigen	3e							1		**1**		**1**
470.	[occuper] avant qu'ils aient occupé...	[besetzen] bevor sie … besetzten	4e											

---

260 Faute (59) : Ils sont montés avec elle au premier étage. Elle leur a monté la voiture. (─59II/2rl)

471.	offrir qc à qn	jdm. etw. schenken/anbieten	1ère											
472.	[offrir, se] s'offrir	sich etw. kaufen/leisten	2e											
473.	[opérer, se] s'opérer	sich vollziehen	4e											
474.	opprimer	unterdrücken	4e											
475.	ordonner le barrage routier	Straßensperre anordnen	3e											
476.	[orienter, se] s'orienter	sich orientieren	2e											
477.	oublier qc	etw. vergessen	1ère	1		4						**5**		**5**
478.	ouvrir qc	etw. aufmachen/öffnen	1ère	2		2						**4**		**4**
	[ouvrir, se] s'ouvrir	sich öffnen	2e											
479.	[paître] mener paître les vaches dans les alpages	[weiden] die Kühe auf die Weide treiben	3e											
480.	paraître	scheinen	3e											
	paraître qc	(er-)scheinen	3e											
	[paraître que] il paraît que	es scheint, dass	3e											
481.	parler	sprechen	1ère	1		5	1[261]	2		12		**20**	**1**	**21**
	parler (le) français	französisch sprechen	1ère											
	parler de qc	über etw. sprechen	1ère											
	parler de qc à qn	mit jdm. über etw. sprechen, von etw. erzählen	1ère											
	parler de qc/qn	erzählen	2e											
482.	[parler] Tu parles !	[aufhören] Hör bloß auf!	2e											
483.	partager	teilen	1ère											
484.	participer à qc	teilnehmen an etw.	2e											
485.	partir (à)	(weg-)gehen/(ab-	1ère			3				2	1[262]	**5**	**1**	**6**

261 Faute (74) :Ne parlez jamais ce que vous pensez ! (—74II/10??)
262 Faute (56) : Quand il veut partir le magasin, la femme lui demande tout de suite ce qu'on va faire avec les jeunes, qui ont fuit, pensant à son fils. (—56IV/3rl)

		)fahren (nach)												
486.	passer	verbringen	1ère			4		2				**6**		**6**
487.	passer	hingehen/vorbeigehen	1ère											
488.	passer par	fahren über/durch	3e											
489.	passer dans un magasin	in ein Geschäft gehen	1ère											
490.	passer qc à qn	jdm. etw. reichen/geben	1ère											
491.	[passer, se] Qu'est-ce qui se passe?	[passieren] Was passiert?	1ère			1		3				**4**		**4**
	[passer, se] se passer	passieren/geschehen	2e											
492.	passer l'aspirateur	staubsaugen	2e											
493.	passer qn à qn	jdm. jdn. geben/jdn. mit jdm. verbinden	2e					1				**1**		**1**
	passer qn qn [sic!]	jdn. mit jdm. verbinden	3e											
494.	passer d'un extrême à l'autre	von einem Extrem ins andere fallen	3e											
495.	passer un examen	Prüfung machen	3e											
496.	payer qc	etw. zahlen	1ère			2				2		**4**		**4**
	[payer, se] se payer qc	sich etw. kaufen/leisten	2e											
497.	penser à qn	an jdn. denken	1ère	1		7		3		3		**14**		**14**
	[penser à qc] j'y pense	Ich denke daran	1ère											
	penser faire qc	beabsichtigen etw. zu tun	3e											
	[penser que] je pense que	glauben, dass	3e											
498.	perdre qc	etw. verlieren	2e					1		1		**2**		**2**
499.	[perdre courage] Ne perdez pas courage !	Verliert nicht den Mut!	4e							1		**1**		**1**
500.	[perdre, se] se perdre	sich verirren	2e											
501.	perdre connaissance →	bewusstlos werden	4e											

	tomber das les pommes													
502.	perfectionner qc	verbessern / vervollkommnen	4e											
503.	permettre à qn de faire qc	jdm. erlauben / ermöglichen etw. zu tun	3e					1		1		**2**		**2**
504.	persister	(darauf) bestehen	3e											
505.	peser qc	wiegen	4e											
506.	piller qc pour s'enrichir	ausplündern um sich zu bereichern	3e											
507.	placer	platzieren	2e											
508.	placer qc en banque	[anlegen] etw. in der Bank anlegen	2e											
509.	[plaindre, se] se plaindre	sich beklagen	3e											
	[plaindre, se] se plaindre de qc/qn ; que+subj.	über etw./jdn. klagen; …, dass	4e											
510.	[plaire à qn] ça/cela me plaît	[gefallen] das gefällt mir	1ère			3		4		1		**8**		**8**
	plaire	gefallen	2e											
	[plaire, se] je me plais à Paris	es gefällt mir in Paris	2e											
	plaire	zusagen	3e											
511.	pleurer	weinen	2e			1		1				**2**		**2**
512.	pleuvoir, il pleut	regnen, es regnet	1ère	1				1				**2**		**2**
513.	pointer une boule	beim Boulespiel: die Zielkugel anspielen	2e											
514.	porter bonheur	Glück bringen	3e											
515.	[porter][263] porter le foulard	[tragen] Kopftuch tragen	3e	1		1	2[264]	2		3	1[265]	**7**	**3**	**10**

263 Nous incluons dans cette entrée aussi les utilisations de *porter* 'tragen' avec des COD qui ne sont pas des vêtements.

264 Faute (68) : L'homme dit que c'est vrai et mais que c'est eux qu'on porte toujours l'addition. La femme dit que c'est vrai […]. Puis elle demande au garçon que aujourd'hui il ne va pas porter l'addition à son marie et que ce n'est pas lui qui va payer parce qu'elle l'invite. (─68II/10??)

265 Faute (69) : Après un passant lui avoir dit que des soldats prisonnés sont dedans qu'on porte en Allemagne, elle essaie de voir plus, parce que son fils est disparu, espérant le voir. (─69IV/3rl)

516.	poser une question	eine Frage stellen	2e											
	[poser, se] se poser des questions	sich Fragen stellen	3e											
517.	poser qc	etw. stellen/legen/hängen	3e											
518.	posséder	besitzen	2e			1						**1**		**1**
	posséder qc	etw. besitzen	4e											
519.	pousser	wachsen	2e											
520.	pouvoir	können	1ère			14		9		11		**34**		**34**
	pouvoir faire qc	etw. tun können	1ère											
521.	pratiquer	ausüben	3e											
522.	préférer faire qc	vorziehen, etw. zu tun	1ère			1						**1**		**1**
	préférer qc	etw. vorziehen / lieber haben	1ère											
	[préférer] je préfère ne rien faire.	[gerne tun] ich tue gerne nichts.	4e											
523.	prendre	nehmen	1ère	2		8		2			1[266]	**12**	**1**	**13**
524.	[prendre] On prend un café ?	[trinken gehen] Gehen wir einen Café trinken?	1ère											
525.	prendre le déjeuner	Mittag essen	1ère											
526.	prendre le petit déjeuner	frühstücken	2e											
527.	prendre une douche	duschen	2e											
528.	[prendre une photo] une photo prise par avion	[fotografieren] ein Foto aufgenommen vom Flugzeug aus	2e											
529.	prendre possession de qc	Besitz ergreifen von...	3e											
530.	prendre des mesures	Maßnahmen ergreifen	3e											
531.	prendre rendez-vous	sich verabreden	3e											

266 Faute (45) : La scène prend lieu pendant une attaque aérienne, parce qu'on peut voir un avion qui bombarde la ville. (─45IV/3rl)

532.	prendre qc au sérieux	etw. ernst nehmen	4^{e}											
533.	prendre le maquis	in den Untergrund gehen / untertauchen	4^{e}											
534.	préparer qc	etw. vorbereiten	1ère	1								**1**		**1**
	[préparer, se] se préparer	sich vorbereiten	2^{e}											
535.	préparer le repas	kochen	2^{e}											
536.	prêter qc à qn	(her-)leihen	2^{e}											
537.	prier qn	bitten	2^{e}			2		1		1		**4**		**4**
	prier qn de faire qc	jdn. (höflich) darum bitten, etw. zu tun	2^{e}											
	prier qn de bien vouloir faire qc	jdn. höflich bitten, etw. zu tun	2^{e}											
538.	proclamer qc	etw. proklamieren, ausrufen	4^{e}							1		**1**		**1**
539.	procurer	beschaffen	4^{e}											
540.	[produire] j'ai produit	ich habe produziert	4^{e}					1		1		**2**		**2**
541.	[promener, se] se promener	spazieren gehen	2^{e}											
542.	promettre	versprechen	2^{e}							1		**1**		**1**
543.	prononcer un discours	Rede halten	4^{e}											
544.	propager qc	verbreiten	4^{e}											
	[propager, se] la fumée se propage/s'étend	der Rauch breitet sich aus	4^{e}											
545.	proposer qc à qn	jdm. etw. vorschlagen	2^{e}			1		2		1		**4**		**4**
	proposer de faire qc	vorschlagen etw. zu tun	3^{e}											
546.	protéger qc/qn	etw./jdn. beschützen	3^{e}					1				**1**		**1**
547.	puer	stinken	4^{e}											
548.	quitter qc/qn	etw./jdn. verlassen	1ère			1		1		1		**3**		**3**
549.	[quitter, ne pas] Ne quittez pas !	[dranbleiben] Bleiben Sie am Apparat!	2^{e}											
550.	raconter qc	etw. erzählen	1ère			2		1		1		**4**		**4**

551.	ramener	zurückbringen	3^{e}											
552.	ramoner	kehren (Rauchfang)	2^{e}											
553.	ranger qc	verstauen	2^{e}											
554.	rapporter qc	etw. (z.B. von einer Reise) mitbringen	2^{e}											
555.	rassembler, capter	sammeln, auffangen	4^{e}											
556.	réagir	reagieren	2^{e}					2				**2**		**2**
557.	réapprendre	wieder erlernen	4^{e}											
558.	recenser les Juifs	zählen, erfassen	4^{e}											
	recencer [sic!]	registrieren	4^{e}											
559.	recevoir qc	etw. bekommen / empfangen	2^{e}			3		1				**4**		**4**
560.	recevoir des stigmates	stigmatisieren	4^{e}											
561.	réclamer	fordern, verlangen	3^{e}											
562.	récolter	ernten	2^{e}											
563.	recomencer [sic!]	wieder beginnen	1ère											
564.	récurer	schrubben	2^{e}											
565.	redevenir	wieder werden	2^{e}											
566.	redoubler	wiederholen	3^{e}											
567.	[référer, se] se référer à	sich beziehen auf	2^{e}											
568.	réfléchir à qc	sich etw. überlegen	1ère							2		**2**		**2**
569.	[refléter] C'est une expression qui reflète son espoir, bien que ce ne soit pas prob.	[widerspiegeln] Das ist ein Ausdruck ihrer Hoffnung, obwohl es nicht wahrsch. ist.	4^{e}											
570.	[réfugier, se] se réfugier	sich flüchten	4^{e}											
571.	refuser (de faire qc)	ablehnen, sich weigern (etw. zu tun)	3^{e}											
572.	regarder qc	etw. anschauen /	1ère	1	1[267]	6		1				**8**	**1**	**9**

267 Faute (28) : À Innsbruck, il y a 125 000 habitants. Mais si tu passes tes vacances d'été ici tu vas le regarder. (—28I/6rl)

		betrachten												
	[regarder] Ne regarde pas!	[hinschauen] Schau nicht hin!	1ère											
573.	regarder la télévision	fernsehen	1ère					1				**1**		**1**
574.	régner	regieren, herrschen	2e											
575.	regretter qc	etw. bedauern	1ère					1				**1**		**1**
576.	regretter qc	hier: um etw. trauern	2e											
577.	regrouper	zusammenschließen, bestehen aus	3e											
578.	rejoindre	gelangen an; nachkommen	4e											
579.	remarquer qn/qc	jdn./etw. bemerken	2e											
580.	remédier	Abhilfe schaffen	3e											
581.	remercier qn [c'est A.L. qui souligne]	jdm. danken	1ère					1		1		**2**		**2**
	remercier à qn pour/de qc	jdm. danken wegen etw.	2e											
	remercier qn pour qc	jdm. für etw. danken	2e											
582.	remettre en question	in Frage stellen	3e											
583.	remonter sur qc	wieder auf etw. steigen	2e											
584.	remplacer qc par qc	etw. durch etw. ersetzen	2e							1		**1**		**1**
585.	rencontrer	treffen	1ère			8		2				**10**		**10**
	rencontrer qn	jdn. treffen	1ère											
586.	[rencontrer] il mange tout ce qu'il rencontre	[finden] er frisst alles, was er findet / trifft	2e											
587.	rendre qc à qn	jdm. etw. zurückgeben	1ère				1[268]						**1**	**1**
	rendre	zurückgeben, herausgeben	2e											
588.	rendre visite à qn	jdn. besuchen	1ère											
589.	[rendre qn +adj]	[Adj. + machen] jdn.	2e			1						**1**		**1**

268 Faute (63) :Le P.P. rends à la maison comme le serpent le mord. (─63II/7rl)

	rendre qn triste	traurig machen												
590.	[rendre, se] se rendre à	sich wohin begeben	2e											
	[rendre, se] se rendre chez qn	sich zu jdm. begeben	2e											
591.	[rendre, se] se rendre compte	bemerken	3e											
592.	rendre meilleur	verbessern	4e											
593.	renifler	schniefen	3e											
594.	renoncer à	verzichten auf	3e											
595.	renseigner qn sur qc	jdn. über etw. informieren	2e											
596.	rentrer	nach Hause gehen / kommen	1ère	1		2						**3**		**3**
597.	rentrer de vacances	aus den Ferien zurückkehren	3e											
598.	[renverser, se] la poubelle s'est renversée	der Mülleimer ist umgefallen	4e											
599.	réparer qc	etw. reparieren	1ère			1						**1**		**1**
600.	repasser	bügeln	2e											
601.	répéter qc	etw. wiederholen	1ère											
602.	[replier, se] se replier à	sich zurückziehen	4e											
603.	répondre / il répond que	jdm. etw. antworten / er antwortet, dass	1ère	4		3				1		**8**		**8**
604.	[reposer, se] se reposer	sich ausruhen	2e											
605.	reposer sur	beruhen auf	3e											
606.	[reprendre, se] se reprendre	sich fassen	4e											
607.	représenter	darstellen	4e											
608.	reprocher	vorwerfen	2e											
	reprocher qc à qn	jdm. etw. vorwerfen	3e											
	[reprocher, se] se reprocher qc	sich etw. vorwerfen	3e											
609.	réserver qc	etw. reservieren	2e					1				**1**		**1**

610.	résister	widerstehen, nicht nachgeben	2^e											
611.	résoudre	(auf-)lösen	2^e					1		1		**2**		**2**
	résoudre le problème	ein Problem lösen	3^e											
612.	respirer qc	etw. einatmen	2^e											
	respirer de l'air frais	frische Luft atmen	3^e											
613.	ressembler à qc	ähneln	2^e											
	ressembler à qc/qn	etw./jdm. ähneln	2^e											
614.	rester	bleiben	1ère	2		1		1				**4**		**4**
615.	retenir qc/qn	jdn./etw. zurückhalten	4^e											
616.	[retirer, se] se retirer	sich zurückziehen	3^e											
617.	retourner	zurückkehren	1ère			3		1				**4**		**4**
	retourner une crêpe	eine „crêpe" wenden	1ère											
618.	[retrouver, se] se retrouver	sich zurechtfinden	2^e											
619.	retrouver qn	jdn. treffen	1ère											
	[retrouver, se] se retrouver	sich treffen	2^e											
	[retrouver] aller retrouver qn	[besuchen] zu jdm. gehen / jdn. besuchen	2^e											
620.	réussir (à faire qc)	gelingen, bestehen	3^e											
	réussir à un examen	eine Prüfung bestehen	3^e											
621.	rêvasser	vor sich hin träumen	2^e											
622.	réveiller qn	jdn. wecken	3^e											
623.	[réveiller, se] se réveiller	aufwachen	3^e											
624.	révéler	enthüllen	2^e											
625.	révoquer	widerrufen	4^e											
626.	rire	lachen	3^e	1		5		2				**8**		**8**
627.	[risquer] Ces jeunes médecins risquent leur vie	[riskieren] Diese jungen Ärzte riskieren ihr Leben, um das	4^e											

	pour sauver la vie des hommes qui mourraient de maladies, dans des guerres ou des catastrophes naturelles.	Leben von Menschen zu retten, die an Krankheiten, in Krieg und durch Naturkata-strophen sterben würden.												
628.	rougir	erröten	4^{e}											
629.	sauter	springen	3^{e}											
630.	sauver qc/qn	etw./jdn. retten	3^{e}											
	[sauver, se] se sauver	sich retten	4^{e}											
631.	savoir l'allemand	[können] Deutsch können	1ère			1				1		**2**		**2**
	[savoir] Tu sais prendre des photos ? → Non je ne sais pas en faire.	[können] [pas de traduction!]	1ère											
632.	savoir qc	etw. wissen	1ère	1		4		5		2	2[269]	**12**	**2**	**14**
	savoir qc par qn	etw. durch jdn. wissen	1ère											
633.	scruter	genau betrachten	3^{e}											
634.	sécher les cours	nicht in die Schule gehen / schwänzen	4^{e}											
635.	sentir (qc)	(nach etw.) riechen	1ère											
636.	[sentir, se] se sentir inutile, sans valeur	sich nutzlos, wertlos [sic! fühlen]	3^{e}					1		1		**2**		**2**
637.	séparer les poubelles	Mülltrennung betreiben	3^{e}											
638.	serrer les poings	die Fäuste ballen	3^{e}											
639.	serrer qc	drücken / pressen	4^{e}							1		**1**		**1**
	serrer la main à qn	jdm. die Hand geben	4^{e}											
640.	servir qn	jdn. bedienen	1ère			1						**1**		**1**
641.	servir qc à qn	jdm. etw. servieren	1ère			1		1				**2**		**2**
642.	servir à qc	zu etw. dienen	3^{e}											

269 Faute (73) : « Est-ce qu'il y a ici quelqu'un qui <u>sait</u> Jaque Dubois ? »(─73IV/3rl) ; faute (72) : « Il est un déserteur aussi ? »─ « Äh… non, mais peut-être Ø quelqu'un le <u>sait</u>… »(─72IV/3rl)

643.	siffler	pfeifen	4^{e}											
644.	signer	unterschreiben	4^{e}											
645.	signifier	bedeuten	2^{e}					2				**2**		**2**
646.	simplifier qc	vereinfachen	3^{e}											
647.	[situer, se] se situer	seinen Platz haben	3^{e}											
648.	soigner	pflegen	2^{e}											
649.	soigner qn	jdn. behandeln	4^{e}											
650.	songer à	denken an	2^{e}											
651.	sonner	klingeln / läuten	1ère	1				3				**4**		**4**
652.	sortir de	(heraus-) kommen aus	1ère	1		3						**4**		**4**
653.	[sortir] il/elle est sorti(e)	[aus-/hinausgehen] er/sie ist aus-/hinaus-gegangen	2^{e}					1		1		**2**		**2**
654.	souffler le verre	glasblasen	1ère											
655.	souffrir de qc	an etw. leiden	3^{e}											
656.	souhaiter	wünschen	3^{e}											
657.	[soulever, se] se soulever	sich erheben	4^{e}											
658.	sourire	lächeln	4^{e}											
659.	soutenir un point de vue	einen Standpunkt vertreten	3^{e}											
660.	[souvenir, se] se souvenir de qc	sich an etw. erinnern	2^{e}			1				1		**2**		**2**
	[souvenir, se] se souvenir de qn/qc	sich erinnern	2^{e}											
661.	subir	erleiden, ertragen	3^{e}											
662.	supporter qc	etw. ver-/ertragen, aushalten	4^{e}											
663.	[supposer que] je suppose que	ich nehme an, dass	3^{e}							1		**1**		**1**
664.	supprimer	auslassen	3^{e}											
665.	surmonter	überragen	4^{e}											
666.	surprendre qn	jdn. überraschen	3^{e}											
667.	[taire, se] il s'est tu	er ist verstummt	2^{e}							1		**1**		**1**

	[taire, se] se taire	schweigen	2e											
668.	taquiner	necken	3e											
669.	[tarder que] il me tarde que	ich habe es eilig	3e											
670.	téléphoner à qn	jdn. anrufen / mit jdm. telefonieren	1ère			2		1				**3**		**3**
671.	témoigner	bezeugen	4e											
672.	tendre qc	spannen	4e											
673.	tendre qc à qn	jdm. etw. hinhalten	4e											
674.	tenir qc	etw. halten	2e			1		2		1		**4**		**4**
675.	[tenir] tenir une conférence avec qn	[abhalten] mit jemanden eine Besprechung abhalten	2e											
676.	tenir compte de qc	etw. berücksichtigen	4e											
677.	[tenter] Après qu'un passant le lui a expliqué, elle tente de voir plus.	[versuchen] Nachdem es ihr ein Passant erklärt hat, versucht sie mehr zu sehen.	4e							1		**1**		**1**
678.	terminer qc	etw. beenden	1ère	1								**1**		**1**
679.	[terminer] On va terminer les vendanges demain?	[fertig werden mit] Werden wir morgen mit der Weinernte fertig (werden)?	1ère											
680.	tester qc	etw. testen	2e											
681.	tirer	beim Boulespiel: Kugel des Gegners anspielen → weg stoßen	2e											
682.	[tirer, se] s'en tirer	überstehen, davonkommen	3e											
683.	tomber	fallen	1ère	1						3		**4**		**4**
684.	[tomber] cela tombe bien !	[sich treffen] das trifft sich gut!	2e			1						**1**		**1**
685.	[tomber malade] il est tombé malade	[krank werden] er ist krank geworden	3e					1				**1**		**1**
686.	tomber dans les pommes	bewusstlos werden	4e											
687.	toucher	berühren	2e					2				**2**		**2**
	toucher à qn	etw. anrühren, mit etw. in Berührung kommen	3e											

688.	toucher (de l'argent)	(Geld) bekommen / erhalten	4^{e}											
689.	tourner	abbiegen	2^{e}			2						**2**		**2**
690.	tousser	husten	2^{e}											
691.	tracer	zeichnen	2^{e}											
692.	trainer les rues [sic!]	sich herumtreiben	3^{e}											
693.	traiter qn de qc	ihn … nennen / heißen	3^{e}											
694.	transporter	überführen	4^{e}											
695.	travailler	arbeiten	1ère	11	2[270]	5		2				**18**	**2**	**20**
696.	travailler le bois	Holz bearbeiten	3^{e}											
697.	traverser qc	etw. überqueren	2^{e}					1				**1**		**1**
698.	trembler	zittern	4^{e}											
699.	tricoter	stricken	1ère											
700.	tromper qn	jdn. betrügen	4^{e}											
701.	[tromper, se] se tromper	sich irren	4^{e}											
702.	troubler	stören	4^{e}											
703.	trouver	finden	1ère		1[271]	4		1				**5**	**1**	**6**
704.	[trouver que] Il trouve que	[finden dass] er findet, dass	1ère			3		1				**4**		**4**
705.	[trouver, se] se trouver	sich befinden	2^{e}			1		6		2		**9**		**9**
706.	tuer qn	jdn. töten	2^{e}											
707.	unifier	vereinheitlichen	4^{e}											
708.	utiliser qc	etw. benutzen	3^{e}							1	2[272]	**1**	**2**	**3**
709.	[valoir mieux] Qu'est-ce qui vaut mieux ?	[mehr wert sein] was ist mehr wert?	2^{e}											

270 Faute (41): Qu'est-ce que vous travaillez ? faites comme travail ? (—41/3tr) ; faute (42) : Et qu'est-ce que votre femme travaille ? fait comme travail ?(—42I/3tr)

271 Faute (89) : Les rédactrices et rédacteurs du journal trouvent dans une classe du premier étage du collège toujours de une heure à une heure et demie le mardi et le jeudi. (—89I/4rl)

272 Faute (70) : Comment peuvent ces enfants utiliser leurs droits naturels quand ils n'ont même pas la possibilité d'utiliser le droit principale le droit à vivre. (—70IV/3rl)

710.	valoir	wert sein	3e											
711.	[valoir qc] La Belgique vaut le voyage	Belgien ist eine Reise wert	3e											
712.	[valoir la peine] ça vaut la peine	Das ist die Mühe wert	3e											
	valoir la peine de	wert sein	4e											
713.	[valoir mieux + inf] il vaut mieux faire qc	es ist besser zu...	4e											
714.	[vanter, se] se vanter	sich rühmen	2e											
715.	vendre qc à qn	jdm. etw. verkaufen	1ère			1						**1**		**1**
716.	venir à / de	kommen zu, nach/von	1ère			6		6	1[273]	2		**14**	**1**	**15**
	venir faire qc	kommen, um etw. zu machen	2e											
717.	venir au pouvoir	[gelangen] an die Macht kommen	3e											
718.	[venter] il fait du vent → il vente	es windet	2e											
719.	verser qc dans qc	etw. in etw. hinein gießen	1ère	2								**2**		**2**
720.	verser qc à qn	jdm. etw. zahlen	2e											
721.	[vider, se] se vider	sich entleeren	2e											
722.	visiter	besuchen, besichtigen	1ère			4	2[274]	2	1[275]			**6**	**3**	**9**
	visiter qc	etw. besichtigen	2e											
723.	visser un boulon	eine Schraube anziehen	3e											
724.	vivre	leben	2e					1		6		**7**		**7**
725.	voir qc/qn	sehen	2e			9	1[276]	5		7		**21**	**1**	**22**
726.	[voir] aller voir qn	[besuchen] zu jdm.	2e											

273 Faute (20) : En allant tout droit, vous viendras diréctement à la place de la Concorde. (—20III/5tr)

274 Faute (2) : Il répond qu'il veut la visiter. Elle dit, que ce n'est pas possible, parce qu'elle habite encore chez leur parents. (—2II/2??) ; faute (3) :Kerstin ne parle pas très bien français, mais en été elle va me visiter. (—3II/2??)

275 Faute (4) : Le père d'une camerade de ma classe est député à Bonne. Nous voulons l'appeler, pour lui demander, si nous pouvons le visiter à Bonn. (—4III/2??)

276 Faute (29) : Le P.P. dit que l'aviateur va rire quand il voit au ciel.(—29II/7rl)

		gehen / jdn. besuchen												
727.	voler qc	etw. stehlen	2e					2				**2**		**2**
728.	voter l'abolition	Gesetz verabschieden	4e											
729.	vouloir qc	etw. wollen	1ère	3		18	1[277]	13		3	1[278]	**37**	**2**	**39**
	[vouloir + inf.] Je veux être vigneronne	[wollen + Inf.] Ich will Winzerin werden	1ère											
				1ère		2e		3e		4e		**total**		
				c	f	c	f	c	f	c	f	**c**	**f**	**Σ**
Σ : 729	**total**			163	11	426	188	352	8	238	11	**1179**	**48**	**1227**

277 Faute (33) : Ils ont voulu à la porte d'entrée du musée Granet. (─33II/2tr)

278 Faute (34) : Mais je m'ai joindu à la résistance à Tours, il a dit qu'il veut à la maison ou en Angle-Terre pour lutter avec Général du Gaulle. (─34IV/3rl)



Die vorliegende Publikation beruht auf der Diplomarbeit « ‘Je parle du française, où ?’ Interlangue française d’un germanophone. Étude longitudinale du lexique », die von Frau Dr. Simrit Khatra am Institut für Romanistik der Universität Innsbruck zur Erlangung des Titel „Mag. phil.“ eingereicht und mit dem Frankreich-Preis 2012 des interdisziplinären Frankreich-Schwerpunkts der Universität Innsbruck ausgezeichnet wurde. Mit den Frankreich-Preisen werden einmal jährlich herausragende wissenschaftliche Arbeiten mit klarem Frankreich-Bezug in den Kategorien Master-/Diplomarbeit, Dissertation und Post-Doc prämiert. Eine Liste der bisherigen PreisträgerInnen sowie die Kriterien zu Einreichung und Verleihung der Frankreich-Preise finden Sie unter
http://www.uibk.ac.at/frankreichschwerpunkt/frankreich_preis/

Der interdisziplinäre Frankreich-Schwerpunkt wurde 2001 gegründet und wird von der Universität Innsbruck und der französischen Botschaft in Österreich getragen. Seine Hauptaufgabe ist die Förderung der wissenschaftlichen Kooperation und des akademischen Austauschs zwischen der Universität Innsbruck und den französischen Universitäten und Hochschulen. Neben seiner Funktion als Fördergeber organisiert er selbst und in Zusammenarbeit mit Instituten der Universität Innsbruck und französischen Partnern wissenschaftliche Veranstaltungen wie Tagungen, Symposien, Workshops, Gastvorträge und Ringvorlesungen.

La présente publication repose sur le mémoire de maîtrise « ‘Je parle du française, où ?’ Interlangue française d’un germanophone. Étude longitudinale du lexique » fait par Dr. Simrit Khatra au Département de philologie romane de l´Université d´Innsbruck pour le grade de « Mag. phil. », et auquel le Pôle interdisciplinaire d´études françaises de l´Université d´Innsbruck a décerné le Prix de la France 2012.
Le Pôle d´études françaises décerne une fois par an le Prix de la France pour des travaux scientifiques faits à l´Université d´Innsbruck et qui sont en rapport direct avec la France, ce dans les catégories post-doc, thèses et mémoires de maîtrise/master. Une liste des lauréats ainsi que les conditions de candidature pour l’obtention du Prix de la France se trouvent sur notre site à l’adresse suivante :
http://www.uibk.ac.at/frankreichschwerpunkt/frankreich_preis

Le Pôle interdisciplinaire d'études françaises a été fondé en 2001 et est financé par l´Université d´Innsbruck et par l´Ambassade de France en Autriche. Sa vocation première est de promouvoir la coopération scientifique et les échanges académiques entre les enseignants-chercheurs des universités et grandes écoles françaises et ceux de l´Université d´Innsbruck. A côté de son activité de subvention, le Pôle d´études françaises organise lui-même et co-organise avec les départements de l´Université d´Innsbruck et des partenaires français des colloques scientifiques, des conférences, des lectures, des journées d'études et des cycles de cours.